

Ansvar och agerande inför en riskfylld framtid

Undervisning för hållbar utveckling som diskursiv konstruktion
bland språklärare i finlandssvenska skolor

Heidi Poutanen
Tammerfors universitet
Fakulteten för språk,
översättning och litteratur
Nordiska språk
Avhandling Pro gradu
September 2015

Tampereen yliopisto
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö
Pohjoismaiset kielet

POUTANEN, HEIDI: Ansvar och agerande inför en riskfylld framtid. Undervisning för hållbar utveckling som diskursiv konstruktion bland språklärare i finlandssvenska skolor

Pro gradu-tutkielma, 90 sivua + liitteet [2 kpl]
Syyskuu 2015

Kestävä kehitys mainitaan usein keskeisenä osana koulujen arvopohjaa. Kestävä kehitys on myös yksi peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa mainituista, eri oppiaineita yhdistävistä teemoista. Samalla käsite on moniulotteinen, ja sen yhteydet käytännön opetukseen ovat harvoin itsestään selviä. Tutkimuksessani perehdyn kielikasvatuksen näkökulmasta kestävä kehityksen opetukseen ja kasvatukseen sekä niihin merkityksiin, joita kieliaineiden opettajat käsitteelle antavat. Tavoitteenani on selvittää, millaisia toimijarooleja opettajat ja oppilaat saavat kieltenopettajien puheessa, ja kuinka opettajat diskursiivisesti rakentavat mahdollisuuksia ja esteitä kestävä kehityksen opetuksen toteuttamiselle. Tutkimuksen teoreettisissa lähtökohdissa yhdistyy sosiaalisen konstruktionismin käsitys kielestä sosiaalisen todellisuuden rakentajana, systeemifunktionaalinen kieliteoria sekä poststrukturalistinen näkökulma kestäväan kehitykseen.

Aineisto on kerätty fokusryhmähaastattelujen avulla kolmessa ruotsinkielisessä peruskoulussa ja lukiossa eri puolilla Suomea. Tutkimukseen on osallistunut yhteensä kymmenen eri kieliaineiden opettajaa. Analysoimalla opettajien sanavalintoja sekä heidän puheessaan esiintyviä prosesseja ja toimijoita olen muodostanut viisi kestävä kehityksen diskurssia sekä kuusi niihin liittyvää osadiskurssia: *Kieltenopetukseen suuntautunut diskurssi* (sisältää osadiskurssit *kieltenopetukseen suuntautunut opetussuunnitelmadiskurssi*, *sisältöön suuntautunut diskurssi* sekä *puhetoimintoihin suuntautunut diskurssi*), *ekologinen diskurssi*, *kontekstiriippuvainen täydennysdiskurssi*, *kehityksen diskurssi* (sisältää osadiskurssit *henkilökohtaisen vastuun diskurssi*, *riskeihin suuntautunut tulevaisuusdiskurssi* ja *kielivalintadiskurssi*) sekä *profiloinnin diskurssi*.

Tutkimus osoittaa, että kieliaineiden opettajat antavat kestävä kehityksen käsitteelle moninaisia merkityksiä, jotka eivät kuitenkaan sivuuta käsitteen ekologisia аспекteja. Opettajien puheessa kestävä kehitys määrittyy usein opetusmateriaalien sisältönä. Keskeisenä osana opetusta on tulevaisuuden uhkakuvien käsittely lukien, kirjoittaen ja keskustellen. Näiden työtapojen kautta oppilaita ohjataan tekemään kestävä kehityksen kannalta oikeita valintoja. Samalla oppilaiden odotetaan ottavan vastuuta, ei vain omista toimistaan, vaan myös kehittävän vaikuttamisen taitoja, kuten argumentaatiota ja kielellistä ilmaisukykyä. Viittamalla opetussuunnitelmaan tai koulun erityisopetustapaan voivat opettajat puheessaan siirtää vastuutaan kestävä kehityksen opetuksesta muille tahoille. Tutkimus osoittaa, kuinka kielen avulla luodaan sekä edellytyksiä että esteitä kestävä kehityksen kasvatukseen toteuttamiselle.

Avainsanat:

kestävä kehitys, diskurssi, kieltenopetus, ruotsi, systeemifunktionaalinen kieliteoria

Innehåll

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte.....	4
1.2	Tidigare forskning	6
1.2.1	Den positivistiska och den tolkande traditionen i miljödidaktisk forskning ..	6
1.2.2	Den socialkritiska forskningen med diskursanalys som metod.....	9
1.3	Disposition.....	12
2	Vidgad syn på hållbar utveckling.....	14
2.1	Perspektiv på hållbar utveckling med kritiska röster	14
2.2	Postmodernt perspektiv på hållbar utveckling.....	16
3	Fostran för hållbar utveckling.....	18
3.1	Begreppsutveckling – från miljöfostran till undervisning för hållbar utveckling	18
3.2	Hållbar utveckling i läroplan	19
3.3	Tre traditioner i miljödidaktisk praktik.....	21
3.4	Språkfostran som kontext för undervisning för hållbar utveckling	24
4	Diskursanalys.....	26
4.1	Diskursanalys som teori	26
4.1.1	Socialkonstruktivism och poststrukturalistiska teorier.....	28
4.1.2	Diskurser och subjektspositioner.....	28
4.1.3	Faircloughs tredimensionella modell.....	30
4.2	Systemisk-funktionell grammatik och analys av det erfarenhetsmässiga.....	32
4.2.1	Transitivitet – processer och deltagare	33
4.2.2	Agentivitet	35
4.2.3	Analysmodell.....	37
4.3	Diskursanalys som textanalytisk metod.....	38
5	Material	41
5.1	Fokusgruppintervju	41

5.2	Svenskfinland – ett smältande isflak?	42
5.3	Materialinsamling	44
5.3.1	Genomförande	44
5.3.2	Bearbetning av materialet	46
6	Resultat	47
6.1	Språkundervisningsorienterad diskurs	47
6.1.1	Språkämnesorienterad läroplansdiskurs	49
6.1.2	Innehållsorienterad diskurs	50
6.1.3	Språkhandlingsorienterad diskurs	52
6.2	Ekologisk diskurs	53
6.3	Kontextberoende kompletteringsdiskurs	57
6.4	Utvecklingsdiskurs	59
6.4.1	Diskurs om individuellt ansvar	60
6.4.2	Riskfokuserad framtidsdiskurs	63
6.4.3	Språkvalsdiskurs	64
6.5	Profileringsdiskurs	67
6.6	Sammanfattning av processtyper och förstadedeltagarroller	69
7	Möjligheter och hinder för undervisning för hållbar utveckling	70
8	Avslutning	76
8.1	Metodologiskt övervägande	78
8.2	Validitet och reliabilitet	80
8.3	Slutdiskussion	81
	Källförteckning	82
	Bilaga 1	91
	Bilaga 2	92

1 Inledning

”Skolan stärker elevernas ansvar för utvecklandet av personliga kunskaper och färdigheter och bygger en grund för livslångt lärande och engagemang för en hållbar utveckling.”

”[Skolan] vill fostra eleverna till allmänbildade, självständiga och socialt mogna individer som kan bidra till en hållbar samhällsutveckling.”

(Texterna publicerade på två finlandssvenska skolors webbplatser)

En blick på grundskolors och gymnasiers hemsidor visar att undervisning för *hållbar utveckling* ofta nämns som ett grundläggande syfte i skolans värdegrund. I utbildningssektorn råder det en allmän enighet om att syftet är eftersträvaransvärt men däremot är praktiska tillvägagångssätt för att nå syftet ofta högst oklara. Enligt den mest använda definitionen är hållbar utveckling ”en utveckling som tillgodoser nuvarande generationers behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina egna behov” (Brundtland 1988: 57; se kapitel 2). Det verkar emellertid som om definitionen lämnar fältet öppet för flera olika tolkningar och åsikter.

Som blivande språklärare med studier i hållbar samhällsutveckling funderar jag oundvikligt på relationen mellan mig och undervisning för hållbar utveckling. Det är väl inte min uppgift att ta ansvar för den, eller? Egentligen speglar detta ett mer allmänt och större problem än bara min egen osäkerhet om vad som är relationen mellan mig som blivande språklärare och undervisning, fostran, hållbar utveckling och framtid. Utifrån dessa tankar formades temat för avhandlingen som handlar om undervisning för hållbar utveckling ur språklärarnas perspektiv. Jag är intresserad av hur undervisning för hållbar utveckling som begrepp konstrueras i lärares *utsagor* och vilka roller lärare och elever får i dessa beskrivningar. Vem beskrivs som aktörer med ansvar för undervisning för hållbar utveckling? På dessa frågor söker jag svar genom att forska i *hur* lärare talar om undervisning för hållbar utveckling. Mitt undersökningsmaterial består av inspelade *fokusgruppintervjuer* med språklärare i svenska högstadieskolor och gymnasier i olika delar av Svenskfinland. Materialet omfattar tre fokusgruppintervjuer där sammanlagt tio lärare medverkat (se kapitel 5).

Hållbar utveckling har blivit vår tids modebegrepp, vilket syns nästan dagligen i den offentliga debatten i olika medier och i det politiska beslutsfattandet. Strävan efter en hållbar utveckling berör livets alla delområden, aktörerna är många och liksom andra aktörer ska skolan dra sitt strå till stacken. Qvarsebo, Axelsson och Balldin (2014: 11–12) talar om hållbar utveckling som ett *upphöjt begrepp* som har en central roll i dagens samhällsdiskussion på samma sätt som *livslångt lärande* eller *kvalitetssäkring*. Enligt Qvarsebo m.fl. (2014: 12–13) är det viktigt att undersöka vad dessa begrepp gör med oss och hur de präglar våra sociala institutioner och praktiker. I denna avhandling betraktar jag undervisning för hållbar utveckling som en *diskursiv* konstruktion (se avsnitt 4.1.2). De innebörder som lärare ger begreppet har antagligen fått intryck från många olika håll, inte minst från olika internationella och nationella styrdokument på utbildningssektorn. Enligt dem är fostran ett av de viktigaste medel för att bidra till det goda livet för nuvarande och kommande generationer. Detta betonas till exempel i FN:s deklaration *United Nations Decade of Education for Sustainable Development* (UNESCO 2005) där år 2005–2014 har utlysts till *Årtiondet för utbildning för hållbar utveckling*. Denna strategi innefattar hela utbildningssystemet tvärsöver ämnesgränser och syftet har varit att intensifiera den pedagogiska insatsen för att främja en hållbar utveckling. År 2015 fyller FN 70 år och för att uppmärksamma jubileumsåret arrangerar Finlands FN-förbund projekten *FN och läget i världen*. Syftet är att ge skolor idéer om att bearbeta temat hållbar utveckling (FN 2015). Mot denna bakgrund visar sig avhandlingens tema vara högst aktuellt.

År 2013 publicerades ett nytt samhälleligt åtagande för hållbar utveckling, *En målbild för Finland 2050*. I samband med strategin har man börjat en kampanj för att utmana alla läroanstalter att binda sig vid åtgärdsprogrammet (Finlands kommission för hållbar utveckling 2014). *En målbild för Finland 2050* framhäver det gemensamma ansvar som alla organisationer och enskilda individer i samhället har för hållbar utveckling. På skolnivån betyder detta att alla lärare, oavsett ämnet, ska känna sig manade att ta hänsyn till undervisning för hållbar utveckling (UvKM 2012). Detta känns naturligt när man tar hänsyn till att undervisning för hållbar utveckling inte handlar om bara ett ekologiskt perspektiv. Holland, Peterson och Gonzalez (2009: 1304–1313) har forskat i hur socioekonomiska faktorer bidrar till förlust av biologisk mångfald. De argumenterar för att sociala problem hänger ihop med miljöproblem och tvärtom.

Således beror dagens ekologiska kriser framför allt av sociala problem som ojämna fördelning av naturresurser. Därför är den viktigaste frågan hur vi kommer att organisera vårt samhälle så att vi och kommande generationer har möjligheter till det goda livet. Ur detta perspektiv kan man se undervisning för hållbar utveckling som lika viktig utmaning för språklärare som för lärare i naturvetenskapliga ämnen.

Det ser ut som om undervisning för hållbar utveckling är ett centralt begrepp i den politiska planeringen och i olika dokument som styr lärarnas arbete. Såväl *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (härefter förkortat *GLG* 2004) som *Grunderna för gymnasiet läroplan* (härefter förkortat *GGL* 2003) innehåller temaområdena ”Ansvar för miljö, välfärd och en hållbar utveckling” respektive ”Hållbar utveckling” som går över ämnesgränser och integrerar undervisningen (*GLG* 2004: 39; *GGL* 2003: 28–29; se avsnitt 3.2). Men eftersom hållbar utveckling behandlas i läroplaner som ett temaområde som borde genomsyra hela undervisningen och skolans verksamhet, kan det enligt Palmberg (1998: 10) hända att inte någon tar ansvar för förverkligande av undervisning för hållbar utveckling i praktiken. Enligt Wolff (2004: 23) har temat hållbar utveckling inte behandlats holistiskt i undervisningen i Finland utan har snarast betraktats som tema som hör ihop med biologi, geografi eller huslig ekonomi, vilket är i linje med resultat även från nyare studier på 2010-talet (se avsnitt 1.2.1).

Som sagt är vår tids ekologiska kriser framför allt sociala. Betraktat ur ett *postmodernt* och *pluralistiskt* perspektiv (se avsnitt 2.2) behöver vi framför allt verktyg för att nå överenskommelser och kommunicera med varandra för att kunna lösa dessa sociala utmaningar. Såsom dagens kommunikation i den globala världen, känner många ekologiska eller sociala problem inte gränser mellan länderna. Därför anser jag att språkundervisning med betoning på kulturell *handlingskompetens* (se avsnitt 3.4) kan vara en lika relevant kontext för undervisning för hållbar utveckling som andra skolämnen. Därför vill jag i denna undersökning rikta uppmärksamhet mot hur *språkfostran* kan bidra till en hållbar utveckling.

Begreppet hållbar utveckling får olika innebörder i olika kontexter. När det gäller språkliga eller kulturella minoriteter kan frågan om hållbar utveckling och framtid vara speciellt aktuell. I dagens samhälle pågår förändringsprocesser som utgör utmaningar för de svenskspråkiga i Finland. Materialinsamlingen för denna undersökning

ägde rum i svenska högstadieskolor och gymnasier i olika delar av Svenskfinland. Genom detta val inför jag ett minoritetsperspektiv i undersökningen och antar att aspekter som handlar om finlandssvenskarnas egen framtid kan komma upp i diskussionerna om hållbar utveckling (se vidare avsnitt 5.2). Beträktat ut detta perspektiv är hållbar utveckling inte längre ett främmande tema för språklärare, utan en aspekt som är närvarande i deras vardag i finlandssvenska skolor.

Mitt tema har emellertid väckt också misstänksamma attityder när jag berättar om studien om undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningens kontext. Emellertid kan temat inte integreras i alla ämnena på samma sätt. Beroende på ämnet har lärare helt olika utgångspunkter för att undervisa för hållbar utveckling. Det hur vi uppfattar dessa utgångspunkter för undervisningen, får uttryck i det hur vi pratar om undervisning för hållbar utveckling. Samtidigt skapar vi och reproducerar med språket möjligheter och hinder för undervisning för hållbar utveckling. Utgångspunkten för denna studie är just att våra sätt att tala påverkar hur våra sociala praktiker formas. Det är möjligt att själva talet om hållbar utveckling innehåller drag som antingen begränsar eller utgör en möjlighet för undervisning för hållbar utveckling i praktiken. Därför anser jag att det är relevant att forska i lärarnas utsagor om undervisning för hållbar utveckling för att se utifrån hurdana språkliga villkor de bygger sin praktiska verksamhet.

1.1 Syfte

Det övergripande syftet med min avhandling är att undersöka undervisning för hållbar utveckling som diskursiv konstruktion i språkundervisningskontext och därigenom bidra till att belysa relationer mellan hållbar utveckling och undervisning i språkämnen. Således kommer jag att ta reda på hur språklärare¹ språkligt konstruerar undervisning för hållbar utveckling i sina utsagor. Genom att identifiera olika *diskurser* om undervisning för hållbar utveckling undersöker jag hur lärare uppfattar och beskriver sina respektive elevernas roll och ansvar i verksamheten. Till slut analyserar jag hur

¹ Med *språklärare* menar jag i denna avhandling lärare i olika språkämnen, både i främmande språk och i modersmål.

olika diskurser och deras relationer till varandra kan utgöra möjligheter och hinder för undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningens kontext. Målen för studien kan sammanfattas i följande tre forskningsfrågor:

1. Vilka diskurser om undervisning för hållbar utveckling kan identifieras i lärares utsagor?
2. Hurdana bilder av lärare, elever och deras agentivitet konstruerar lärare?
3. Hur bygger lärare diskursivt möjligheter och hinder för undervisning för hållbar utveckling?

För att få svar på forskningsfrågorna kommer jag att använda diskursanalys (se kapitel 4) som metod i undersökningen. Materialet för undersökningen samlas genom fokusgruppintervjuer med språklärare i svenskspråkiga skolor i Finland (se kapitel 5). Lärarnas svar i intervjun betraktas som utsagor (Foucault 1972: 106–117; Wreder 2007: 34) som utgör analysobjekt i denna studie. Diskurser kommer till uttryck i utsagor som producerar vissa kunskaper och utesluter andra. Lärarnas utsagor samtidigt både beskriver och skapar den verklighet som undervisning för hållbar utveckling utgör.

I den diskursiva analysen använder jag lingvistiska verktyg för att identifiera diskurser och beskriva deras särdrag. Som Jørgensen och Phillips (2000:139) menar, är utgångspunkten i en lingvistisk analys att en detaljerad analys av texternas egenskaper med bestämda redskap visar hur diskurserna förverkligas textuellt, vilket kan avslöja mer eller något annat än en tematisk genomläsning av textens innehåll. Identifieringen av diskurser i denna studie baserar sig framför allt på en *lexikal analys* och en *transitivitetsanalys* där jag lägger märke till *processer*, deras *deltagare* samt lärarnas och elevernas *agentivitet* i dessa processer (se avsnitt 4.2). Den tredje forskningsfrågan diskuteras utifrån analyserna som gjorts för frågorna ett och två. Syftet är då att kartlägga hur språkbruk kan påverka den bredare sociala praktiken. Utgångspunkten för studien är en *socialkonstruktivistisk* förståelse av människans verklighetsuppfattning och en *poststrukturalistisk* språkfilosofi som utgår från att verklighet skapas genom språket (se avsnitt 4.1.1). Således är jag intresserad av hur lärarna språkligt konstruerar sina egna förklaringar av verkligheten och hur denna förståelse formar möjligheter och hinder för undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningen.

1.2 Tidigare forskning

Forskningsfältet inom undervisning för hållbar utveckling är relativt brett eftersom det är fråga om ett tvärvetenskapligt tema som bjuder forskaren på oerhört många olika infallsvinklar. Sandell, Öhman & Östman (2003:197–208) talar om *miljödidaktisk forskning* som hämtar teoretisk och metodisk inspiration från andra forskningsfält som pedagogisk eller sociologisk forskning. I detta avsnitt koncentrerar jag mig framför allt på den finländska och nordiska forskningen, vilket är motiverat när man tar hänsyn till att utgångspunkten för min studie är den nationella läroplanen och undervisningstraditionen i Finland.

För att förtydliga det breda forskningsfältet tillämpar jag Östmans (2002) indelning och presenterar den miljödidaktiska forskningen i tre olika kategorier: den *positivistiska*, den *tolkande* och den *socialkritiska*. Kategorierna baserar sig på en analys av studiernas epistemologi, kunskapsintresse och angreppssätt. (Östman 2002 enligt Sandell m.fl. 2003: 200). Forskning i undervisning för hållbar utveckling har länge dominerats av den positivistiska och den tolkande traditionen, vilket behandlas i avsnitt 1.2.1. Min undersökning om undervisning för hållbar utveckling har inspirerats framför allt av den socialkritiska traditionen som har blivit en tydlig tendens gällande hållbarhetsfrågor framför allt på 2010-talet. Den socialkritiska traditionen karaktäriseras av diskursanalytiska studier, vilket behandlas i avsnitt 1.2.2. Veterligen finns det inte lingvistiskt inriktade studier av diskurser om undervisning för hållbar utveckling speciellt när det gäller lärares utsagor. Därför presenterar jag kort några lingvistiskt inriktade diskursanalyser från andra temaområden samt diskuterar min egen position på forskningsfältet.

1.2.1 Den positivistiska och den tolkande traditionen i miljödidaktisk forskning

Utvärderingar och kartläggningar, som präglas av en positivistisk kunskapssyn, har enligt Sandell m.fl. (2003: 200–201) länge dominerat forskning i fostran för hållbar utveckling. Ett exempel på den positivistiska forskningen är nationella utredningar som

handlar om hur syften med läroplanen förverkligas i praktiken. En studie av UvKM (2012) visar att gemensamma temaområdena som finns i läroplanen inte integreras tillräckligt i undervisningen och att de inte syns i skolans verksamhet. Å andra sidan anser 75 % av lärarna att temaområdena inte ska avskaffas: temaområdena kan öka motivation och stödja lärandet av helheter. ”Ansvar för miljö, välfärd och en hållbar utveckling” ansågs vara ett av de viktigaste temaområdena i *GLG* (2004). (UvKM 2012: 17.)

När det gäller språkundervisning visar en enkätundersökning av Anna Uitto och Seppo Saloranta (2012: 77–84) att hållbar utveckling syns i språkämnerna genom att eleverna bekantar sig med främmande kulturer och behandlar teman som tolerans, människors jämlikhet och samarbete mellan olika kulturer. Jeronen, Järvelä och Rannapääs (2008: 107–124) undersökningen visar i sin tur att hållbar utveckling behandlas framför allt i biologi och geografi, minst på språklektionerna. Som hinder för undervisning för hållbar utveckling har nämnts i samband med en utvärdering av Pathan, Bröckl och Oja m.fl. (2012: 22–24; 33–36) bl.a. resurser som inte räcker till eftersom skolorna har också andra viktiga temaområden och utmaningar, svårbegriplighet och mångsidighet i begreppet hållbar utveckling, brist på tid, kunskaper och intresse samt allmänna värden i samhället som är motstridiga med hållbar utveckling.

Den kvalitativa forskningen har i sin tur dominerats av den tolkande traditionen. Maria Svens (2008: 43–60) har tagit reda på hur klasslärarstuderande vid Åbo Akademi i Vasa uppfattar begreppet hållbar utveckling och varifrån dessa uppfattningar kommer. Syftet var även att utvärdera klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi från ett hållbarhetsperspektiv. Studien visar att den ekologiska aspekten dominerar begreppsuppfattningar, vilket är enhetligt med Gunnar Jonssons (2007: 63) studie i Sverige som handlar om lärarstuderandes förståelse av hållbar utveckling utgående från en fråga om vad det är som ska vara hållbart och varför. Förutom den ekologiska aspekten lyfter de svenska studerandena i Jonssons (ibid. s. 62) undersökning fram även den socialt hållbara utvecklingen, vilket i sin tur var mer sällsynt i Svens (2008: 50) undersökning. Enligt Svens (ibid. s. 50–54) anser de flesta studerandena att det är viktigt att arbeta för hållbar utveckling, men ändå har de en passiv inställning till undervisning i hållbar utveckling och de ser det som någon annans arbete. Hållbar utveckling uppfattades framför allt som ett naturvetenskapligt ämne men variationen i uppfattningarna var relativt stor.

Såsom Svens (2008: 55) konstaterar, kan skillnaderna mellan svenska och finska studier bero på skillnader i kultur och hur ämnet uppmärksammas i media och utbildning. Demokratisk undervisning och diskussion syns starkare i de svenska skolorna, vilket kan påverka synen på hållbar utveckling och hur man ser andra perspektiv än det naturvetenskapliga. Detta är värt att ta hänsyn till när man betraktar Inger Björneloos (2007) doktorsavhandling i Sverige som handlar om hur lärare uppfattar fenomenet hållbar utveckling och dess relation till deras undervisning. Björneloo (ibid. s. 78–80) har intervjuat lärare med olika ämneskombinationer och tagit reda på hurdana färdigheter eller kunskaper elever enligt lärare borde ha för att bidra till en hållbar utveckling. Hon har analyserat intervjuer med ett hermeneutiskt angreppssätt och dragit slutsatsen att ”undervisning för hållbar utveckling kan ses som en etisk praktik, som ett kulturbygge och som individens hållbara utveckling”. Således har undervisning för hållbar utveckling enligt Björneloo (ibid. s. 141–153) en etisk riktning: Elever ska utveckla kunskaper, förståelse, attityder och värderingar som främjar en hållbar utveckling i världen. Med kulturbygge syftar hon till att eleverna ska lära sig se hur allt hänger ihop i världen samt få redskap att agera i ett mångkulturellt samhälle och bygga demokratisk kultur. Med individens hållbara utveckling menar hon trygghet och självkänsla som är två nödvändiga ingredienser för att man ska kunna delta i ett arbete för hållbar utveckling i världen.

Det holistiska perspektivet och det ämnesövergripande arbetet som ofta betonas inom litteraturen om hållbar utveckling och som till exempel Björneloo (2007: 147) framhäver i sin studie har också blivit ifrågasatt inom utbildningsforskningen. Carola Borg (2011: 31–32) anser att ämneslärare är specialister och starkt påverkade av sin egen ämnestradition från sin universitetsutbildning, vilket syns i etablerade handlingsmönster och rutiner i undervisningen. Borg (2011) har i sin licentiatuppsats undersökt ämnesbundna skillnader i undervisning för hållbar utveckling. Studien visar att språklärarna har svårast att se varför de ska undervisa för hållbar utveckling. En av anledningarna kan vara att språk är ett färdighetsämne och skiljer sig därför från orienteringsämnena som naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ämnen där anknytningarna till hållbar utveckling är lättare att se (ibid. s. 34). Enligt Borg (ibid. s. 37) försvårar ämnestraditionen implementering av läroplansmål: hållbar utveckling bör enligt läroplaner undervisas ur ett helhetsperspektiv (se avsnitt 3.2). Därför blir det

problematiskt när man inom ämnet tar in utomstående ramverk, som hållbar utveckling. Också Andrew Stables och William Scott (2002) argumenterar för att man borde utveckla sin undervisning inom ämnet och interdisciplinära syften och metoder istället för att försöka fylla de krav som utomstående och allmängiltiga ramverk förutsätter. Som exempel nämner Stables och Scott (ibid. s. 58–59) utveckling av litteratur- och medieundervisning som inte enbart syftar till att betjäna undervisning för hållbar utveckling, utan som kan anses vara värdefull även ur den ifrågavarande ämnestraditionens synvinkel.

1.2.2 Den socialkritiska forskningen med diskursanalys som metod

Den socialkritiska forskningen kopplar ihop skolan och utbildningen med makt, ideologier, politik och moral. Forskaren kan koncentrera sig t.ex. på relationen mellan skola och samhälle och belysa miljöfrågor i relation till kulturella och demokratiska aspekter. En användbar metod i den socialkritiska traditionen är diskursanalys vars syfte är avslöja förgivettagna uppfattningar och ideologier i undervisningspraktiker (se kapitel 4). I stället för att presentera undervisning för hållbar utveckling som något självklart eftersträvansvärt betraktar man kritiskt de betydelsesystem som konstruerar undervisning för hållbar utveckling.

Johan Dahlbeck (2014: 79–101; Dahlbeck 2012) har i sin doktorsavhandling betraktat utbildning för hållbar utveckling som styrningsinstrument. Hans angreppssätt är en kritisk diskursanalys vars syfte är att ta ställning till rådande maktrelationer och etiska dilemman i den sociala praktiken inom undervisning för hållbar utveckling. Enligt Dahlbeck (2014: 79–101) fungerar hopp och rädsla som instrument att styra mänskligt handlande genom att spela mot olika bilder av tänkbara, ofta riskfyllda framtida konsekvenser. Dahlbeck (ibid.) har analyserat ett lärarhandledningsmaterial om konsumtion, *Mofflor och människor – en storyline om hållbar konsumtion*. Han visar hur man i undervisningsmaterialet knyter ihop små enskilda val i vardagen med stora förändringsprocesser på globalt nivå. Fantasin i sin tur skapar en brygga mellan olika föreställda skeenden och den enskilde elevens egna val i stil som ”om jag gör så här, så kommer...”. Som helhet baserar materialet sig enligt Dahlbeck (2014: 93) på en tanke om en elev som inte bara är ansvarig för sitt eget liv utan för hela samhällsutvecklingen

som grundas i elevernas egna val och personliga ansvarstaganden. Dahlbeck (2014: 79–101) visar hur filosoferna Senecas, Spinozas och Nietzsches teorier om hopp och rädsla som styrningsinstrument med rötter i en religiös kontext lever kvar i dagens utbildning för hållbar utveckling.

Malin Ideland och Claes Malmberg (2014: 127–146) har undersökt i samband med projektet *Det KRAV-märkta barnet. Om subjektsskonstruktioner i Lärande för hållbar utveckling* (Malmö högskola 2014) hur *det goda barnet* konstrueras och styrs inom diskursen om lärande för hållbar utveckling. De har analyserat WWF -materialet, det interaktiva spelet *Våra ekologiska fotavtryck – en övning om människans påverkan på vår miljö* för att svara på frågorna hur den önskvärda människan ser ut och vem som konstruerar respektive hotar den goda framtiden. Analysen visar att undervisning för hållbar utveckling präglas av tanken om individens fria val. Enligt Ideland och Malmberg (2014: 130–133) är det kombinerat med ett pastoralt uttryckssätt som framhäver att individen inte bara måste agera för sin egen skull, utan även för världens skull. Denna styrningsprincip agerar genom räddning när individerna förses med dåligt samvete och känslor av skuld. Således ser Ideland och Malmberg (2014: 127–146) likheter mellan undervisning för hållbar utveckling och Michel Foucaults idé om *pastoral makt* (Foucault 1982: 777–795), dvs. en maktteknologi som härstammar från hur den kristna kyrkan har utövat makt under tidens gång.

Den pastorala makten handlar om att rädda livet i nästa värld. Enligt Ideland och Malmberg (2014: 131) är framtiden central även i maktutövningen för att engagera människor i hållbar utveckling. Att offra något för nästa generationer betyder i detta fall t.ex. att spara på energi och naturresurser. Enligt den pastorala makten är varje individ ansvarig för att förändringar sker, och varje detalj är avgörande. Enligt Ideland och Malmberg (ibid. s. 133–134) är det typiskt för undervisning för hållbar utveckling att varje val och handling anses ha betydelse för framtiden. Enligt dem har det fria valet en speciell status i dagens skola, vilket i sig kan bli en styrningsteknik. När individens frihet betonas, opererar makten genom styrningsprinciper som får det fria valet att bli det rätta valet. Då har också eleverna en känsla av autonomi och frihet istället för tvång. Forskarna visar hur olika checklistor och löften om hur man ämnar förbättra sig karakteriserar undervisningsmaterial om hållbar utveckling. Genom checklistor och löften blir elever administrerbara. Ideland och Malmberg (ibid. s. 137) ser känslan av

upplevd makt som ett sätt att omvandla komplexa miljöproblem och globala rättvisefrågor till vardagshandlingar. Samtidigt innebär detta att genom den pastoraliska makten skapas en individ som ständigt borde vara medveten om sina handlingar och dessutom villig att offra sina bekvämligheter.

Förutom undervisningssektorn har hållbar utveckling behandlats relativt mycket i andra kontexter i olika diskursanalytiska studier. Vid Tammerfors universitet har Anna Heikkinen (2014) i sin doktorsavhandling undersökt hur företag diskursivt binder sig vid åtgärder för att bekämpa effekterna av klimatförändringen. Det empiriska materialet består av intervjuer och observationer i samband med projektet ”Peloton” mellan åren 2009 och 2011 vars syfte var att skapa resurssmarta innovationer med lågt koldioxidutsläpp. I analysen identifierar forskaren två diskurser, en rationell och en moralrelaterad diskurs. Enligt Heikkinen (ibid. s. 144) bygger företag med hjälp av dessa diskurser en förenklad bild av klimatförändringen, men samtidigt blir åtgärder för att bekämpa klimatförändringen hanterliga för företag i deras praktiska verksamhet.

De ovannämnda diskursanalytiska studierna är exempel på samhällsvetenskapligt inriktade studier där sociologiska teorier tillämpas för att förklara *diskursiva praktiker* i en viss historisk och social kontext. Till skillnad från dessa studier använder jag lingvistiska verktyg för att ta reda på vilka olika diskurser som existerar parallellt och möjligen kämpar om rätten att avgöra sanningen. Eduardo Medina (2013) har i sin doktorsavhandling behandlat miljöfrågans utveckling 1962–1987 i olika institutionella texter. Ett av hans syften var att analysera hur miljöproblemen konstrueras utifrån språkliga formuleringar. Således har han analyserat bland annat texternas vokabulär, grammatik, kohesion och struktur. I studien tillämpas Norman Faircloughs (1992: 73; avsnitt 4.1.3) tredimensionella analytiska modell och analytiska verktyg som används i den kritiska lingvistiken (se avsnitt 4.2).

När det gäller lärande för hållbar utveckling som socialt meningsskapande har Karin Rudsberg (2014) i sin doktorsavhandling undersökt elevers lärande i argumentativa klassrumsdiskussioner som rör frågor om hållbar utveckling med ett värde-relaterat innehåll. Det är emellertid inte fråga om en diskursiv studie men utgångspunkten för studien är en pluralistisk syn på undervisning för hållbar utveckling (se avsnitt 2.2) som betonar betydelsen av diskussioner i undervisningspraktiken samt

elevernas deltagande och engagemang: Det är viktigt att eleverna får ta ställning, diskutera värderelaterade frågor och hantera olika ståndpunkter (Rudsberg 2014: 9).

En genomgång av tidigare studier visar att språkundervisningen inte har varit en typisk kontext för forskning i undervisning för hållbar utveckling. Språkundervisningen har oftast behandlats förbigående med andra ämnen (t.ex. i Borg 2011; Uitto & Saloranta 2012;). Dessutom har lingvistiskt inriktade, diskursiva studier om undervisning för hållbar utveckling utifrån lärarnas utsagor veterligen inte gjorts tidigare. Dessutom nöjer studier om undervisning för hållbar utveckling sig ofta med att nämna olika hinder för förverkligande av undervisning utan att djupare ta hänsyn till hur dessa hinder skapas. Samtidigt råder det ett stort tvivel om betydelser, innebörder och syften när det gäller undervisning för hållbar utveckling. Såsom Jørgensen och Phillips (2000: 7) säger, avspeglar våra sätt att tala inte neutralt vår omvärld, identiteter och sociala relationer, utan de skapar och förändrar dem också. Därför är det enligt min mening relevant att bidra till en mångfasetterad diskussion om undervisning för hållbar utveckling med en lingvistiskt orienterad diskursanalys och studera hur möjligheter och hinder för undervisning för hållbar utveckling konstrueras i språkundervisningen. Således kommer jag att ta avstamp dels i tidigare socialkritiska studier om undervisning för hållbar utveckling med en samhällsvetenskaplig inriktning (t.ex. Dahlbeck 2014; Ideland & Malmberg 2014) och dels i studier med verktyg från den kritiska lingvistik (t.ex. Fairclough 2000) för att studera undervisning för hållbar utveckling som en diskursiv konstruktion. Då kommer det postmoderna och pluralistiska perspektivet på hållbar utveckling, som t.ex. Rudsberg (2014) behandlat i sin studie, att fungera som ett förenande underlag för denna tvärvetenskapliga studie.

1.3 Disposition

I kapitel 2 presenterar jag först fyra olika perspektiv på hållbar utveckling för att definiera och precisera helheten. Därefter behandlar jag hållbar utveckling ur ett postmodernt perspektiv och diskuterar hur vi lyckas hantera en mångfald av skilda uppfattningar om verkligheten. I kapitel 3 övergår jag till undervisning för hållbar utveckling i skolans kontext. Jag redogör för hur temat behandlas i läroplaner samt

presenterar tre traditioner i en miljödidaktisk undervisning. Därefter presenterar jag den rådande synen på språkundervisningen inom språkfostran, vilket anknyter till den *sociala praktiken* som de studerade diskurserna hör till. I kapitel 4 presenterar jag studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter samt analysverktyg. Materialet och den finlandssvenska kontexten där det samlas belyser jag i kapitel 5. Kapitel 6 inleder den empiriska delen och här analyseras diskurser om undervisning för hållbar utveckling och deras särdrag. I kapitel 7 diskuterar jag hur de i föregående kapitel identifierade diskurserna konstruerar möjligheter och hinder för undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningen och besvarar därmed forskningsfråga 3. I kapitel 8 sammanfattar jag resultaten och reflekterar över studiens tillförlitlighet och begränsningar.

2 Vidgad syn på hållbar utveckling

Som det kommer fram i inledningen är hållbar utveckling (eng. *sustainable development*) enligt den mest citerade definitionen ”en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationernas möjligheter att tillfredsställa sina behov” (Brundtland 1988: 57). Denna definition är även den som *Nationalencyklopedin* (2015b: hållbar utveckling) citerar. Men synen på människors behov, förutsättningar och problem och deras relation till den miljö vi lever i avgörs av den kontext och det perspektiv som verkligheten betraktas från. Således finns det olika sätt att uppfatta innebörder av begreppet hållbar utveckling.

I detta kapitel presenterar jag ett *ekologiskt, ekonomiskt, socialt och kulturellt* perspektiv på hållbar utveckling eftersom även *GLG* (2004: 39) och *GGL* (2003: 28–29) utgår från denna delning. Presentationen baserar sig på Miljöministeriets (2013) definitioner. Därefter diskuterar jag andra tolkningar av begreppet samt den kritik som har riktats mot hållbar utveckling. Till slut presenterar jag ett postmodernt perspektiv på hållbar utveckling som utgör ett underlag för att undervisning för hållbar utveckling uppfattas och undersöks i denna avhandling som en diskursiv konstruktion (se avsnitt 4.1.2).

2.1 Perspektiv på hållbar utveckling med kritiska röster

Enligt Nationalencyklopedin (2015a) betyder ekologi ”läran om hur organismer, såsom djur och växter, lever”. Således kan man konstatera att det är den av människorna beroende naturen som står i fokus i det ekologiska perspektivet. Enligt Miljöministeriet (2013) handlar den ekologiska hållbarheten om att man måste ta långsiktigt hänsyn till den biologiska mångfalden och ekosystemens produktionsförmåga. Detta betyder att det humana samhället måste anpassas efter naturens hållbara gränser. Den ekonomiska hållbarheten förutsätter i sin tur att en balanserad ekonomisk tillväxt skapas utan att slita på naturresurser eller människa. Den ekonomiska tillväxten kan inte basera sig på skuldsättning utan man ska hushålla med de resurser som finns på lång sikt. I stället för en ny materiell produktion kan ekonomin växa genom att omsättningen av material

effektiviseras: varor kan ersättas med tjänster eller återanvändning kan ökas. Med det sociala perspektivet menas att alla människor ska få sina grundläggande behov tillgodosedda. Detta perspektiv betonar frågor som rör demokrati, yttrandefrihet, hälsa och utbildning. Internationellt har vi sociala utmaningar som handlar om befolknings-tillväxt, fattigdom, jämlikhet och respekt mellan människor med olika kultur, kön och ålder. Nationella utmaningar handlar om arbetslöshet, utslagning och social ojämlikhet. När det gäller kulturellt hållbar utveckling är det viktigt att stärka individernas egen kulturidentitet, samt kunskaper om olika kulturer för att man ska kunna uppskatta olika kulturer och interkulturella kommunikation. Dessa alla ökar människornas kompetens att agera i en mångkulturell gemenskap. (Ibid.)

Svagheten med begreppet hållbar utveckling och dess betydelser är att begreppet kan tolkas på olika sätt beroende på uttolkarens egna syften. Såsom Cantell (2003: 36) menar, är begreppet inte vetenskapligt utan snarare politiskt. Därför får det olika innebörder och tolkningar i olika sammanhang. Ett vagt formulerat begrepp blir lätt en slogan medan dess innebörd ignoreras. Gough (2002) påpekar att olika perspektiv på hållbar utveckling inte borde särskiljas eftersom man behöver ta hänsyn till många olika perspektiv för att kunna lösa dagens miljöproblem. Å andra sidan kan man fråga om utveckling i sig är något eftersträvansvärt eller om synen på hållbar utveckling är för västerländsk (Wolff 2004: 25–26; Tani, Cantell, Koskinen m.fl. 2007: 203;). Som Larsson, Bratt och Sandahl (2011: 20) säger, är hållbar utveckling ett människocentrerat begrepp eftersom det värdesätter naturen ur människornas och ekonomins synvinkel.

Förutom ovanbehandlade kritik anser Wolff (2006: 129) att vi har ett ännu större problem, nämligen oenigheten om vem som ska bära ansvaret för en hållbar utveckling och vilka strategier som ska användas för att nå en sådan utveckling. Sandell m.fl. (2003: 64–68) tar fram det demokratiska perspektivet: en hållbar utveckling förutsätter individernas delaktighet och medansvar. Hållbar utveckling präglas av komplexitet, eftersom olika intressen konkurrerar med varandra och lösningarna på problem inte är entydiga. Beträktat ut ett postmodernt perspektiv är hållbar utveckling en politisk fråga som handlar om hur vi kan samordna olika synsätt och viljor som individer har till kollektiva beslut om hur hela samhällssystemet ska förhålla sig till naturen.

2.2 Postmodernt perspektiv på hållbar utveckling

Synen på hållbar utveckling anknyter till frågan hur vi kan nå en sådan utveckling och hantera redan uppkomna miljöproblem. Sociologer ser en relation mellan miljöproblematiken och dagens samhälle. Sandell m.fl. (2003: 118–120) betraktar temat ur ett samhällsvetenskapligt perspektiv och argumenterar för att miljöproblemen är nära förknippade med det sociala och kulturella tillståndet i det västerländska samhället. Enligt Stanley och Giroux (1991: 58–59) har det *moderna* samhället litat på teknikens och vetenskapens förmåga att förse människor med objektiva fakta som hjälper oss att lösa miljöproblem. De moderna teoriernas idéer har kritiskt vidareutvecklats i det *senmoderna* perspektivet, som lyfter fram t.ex. komplexitet, föränderlighet och globalitet i samhället. Trots den snabba tekniska och vetenskapliga utvecklingen har människorna inte lyckats att få kontroll över sin tillvaro. Därför har dessa synsätt inte varit tillräckligt tillfredsställande. Däremot har det dykt upp vid sidan av dessa teorier ett postmodernt perspektiv som anser att det är omöjligt att hitta en sanning om världen som är oberoende av den kultur och tid vi lever i. Såsom Stanley och Giroux (1991: 60) menar, har vi istället för absoluta och allmängiltiga sanningar en mångfald av skilda uppfattningar, en *pluralism*.

Sanningar kan inte hittas men de kan skapas. Enligt Sandell m.fl. (2003: 121) skapas miljöproblemen när vi tolkar och beskriver världen på ett bestämt sätt. Som utgångspunkt för våra beskrivningar har vi kategorier och inledningar som ingår i vårt språk och vår kultur. Vi får kunskap genom att betrakta och undersöka världen utifrån vissa perspektiv. Kunskap blir sanningar när människor finner den förenlig med deras egna erfarenheter om världen. Således skapas kunskap genom att kommunicera våra erfarenheter och perspektiv (se även avsnitt 4.1.1). Därför är kunskapen en social överenskommelse, och vetenskapen är bara ett sätt att beskriva världen.

Pluralismen uppfattas som en möjlighet enligt det postmoderna tänkandet. Men om det inte fanns några objektiva fakta och alla kunskaper vore lika sanna eller goda kunde det leda till ett kaos. Enligt postmodernister finns det ett nära förhållande mellan sanning och makt. Enligt Stanley och Giroux (1991: 72–73) har de som har makt också bästa möjligheterna att skapa sanningar och sanningarna bidrar till att öka makt. Detta betyder att vissa ståndpunkter får mycket uppmärksamhet medan andra ignoreras. Enligt

Sandell m.fl. (2003: 118–124) har det postmoderna tänkandet som syfte att lyfta fram de synpunkter och röster som blir tystade och på det sättet göra samhällsdebatten mer demokratisk. Detta betyder att det inte finns en riktig beskrivning om miljöproblemen utan det finns många olika beroende på betraktarens synsätt och perspektiv. Därför är det viktigt, enligt Sandell m.fl. (ibid.), att vi i samtal med andra argumenterar för vår ståndpunkt och lyssnar på andras argument. En kritisk diskussion är alltid värdefullt eftersom varje överenskommelse och beslut betyder att vissa synpunkter blir uteslagna.

Det finns också kritiska inlägg mot det postmodernistiska perspektivet och t.ex. Åhlberg (2001: 334) kritiserar möten och seminarier där behovet av undervisning för hållbar utveckling diskuteras men som inte leder till någon förbättrad praktisk verksamhet. Dessutom behandlas hållbar utveckling såväl i populistisk som i vetenskaplig litteratur på väldigt generellt nivå, vilket utgör en utmaning även för denna avhandling. Men om syftet är *systemiska förändringar* (t.ex. Geels & Kemp 2007: 444), dvs. omfattande och genomgripande förändringar i samhället och våra handlingsmönster, är det svårt att utvärdera betydelsen med enstaka handlingar. I stället kan man fråga vad som kan ha betydelse på längre sikt.

Ur ett postmodernt perspektiv betraktas miljöproblematiken som en politisk fråga. Vi har en situation där vi alla har ett gemensamt ansvar och det finns inga självklara åtgärder utan många olika uppfattningar. Enligt Sandell m.fl. (2003: 123–124) måste man ta hänsyn till demokratiska aspekterna i miljödebatten för att hantera pluralismen. Detta leder till frågan hur skolan kan fostra elever med ett demokratiskt förhållningssätt och en kompetens att aktivt delta i den samhälleliga debatten. Till dessa teman återkommer jag i avsnitt 3.4. Diskussionen om hur kunskap och sanning skapas fortsätter jag i samband med diskursanalys i kapitel 4.

3 Fostran för hållbar utveckling

Som det kommer fram redan i kapitel 1 är hållbar utveckling ett pedagogiskt mål som ställts upp i nationella och internationella sammanhang på hög politisk nivå. De begrepp som används i detta sammanhang är emellertid inte entydiga och självklara. I detta kapitel definierar jag först begreppet *undervisning för hållbar utveckling* och i avsnitt 3.2 redogör jag för hur hållbar utveckling behandlas i *GLG* (2004) och *GGL* (2003). Efter det presenterar jag tre olika undervisningstraditioner i den miljödidaktiska praktiken. Således betraktas undervisning för hållbar utveckling i början av kapitlet närmast som ett politiskt bestämt syfte. Sedan övergår jag till att betrakta undervisning för hållbar utveckling som pedagogisk praktik i klassrummet.

3.1 Begreppsutveckling – från miljöfostran till undervisning för hållbar utveckling

Enligt Tani m.fl. (2007: 200) började diskussionen om *education for sustainable development* (*pedagogik/utbildning/undervisning för en hållbar utveckling*) på 1970-talet och begreppet etablerade sig på 1980-talet. I och med FN:s Miljö- och utvecklingskonferens i Rio de Janeiro 1992 fick begreppet sitt genombrott och började därefter ersätta begreppet *environmental education* (*miljöfostran, miljöutbildning, miljöundervisning*) (Wolff 2006: 128–130). Som Tani m.fl. (2007: 200–201) säger, har tendensen efter att FN utlyst år 2005–2014 till *Årtiondet för utbildning för hållbar utveckling* (UNESCO 2005) varit att forskare lämnat begreppet miljöfostran och börjat prata om undervisning för hållbar utveckling.

Enligt UNESCO (2005) betyder begreppet *education for sustainable development* processer som stimulerar ett holistiskt, integrerat och tvärvetenskapligt synsätt för att utveckla kunskaper och färdigheter som behövs för en hållbar utveckling. Förutom kunskaper framhäver UNESCO (ibid.) värderingar som leder till förändringar i beteende och livssätt. I denna avhandling ser jag begreppet undervisning för hållbar utveckling som begrepp som har vuxit fram och utvidgat sig från den basis som

miljöfostran har skapat. Jag använder begreppet fostran för hållbar utveckling för att undvika ett snävt naturvetenskapligt perspektiv. Undervisning/fostran för hållbar utveckling är också det begrepp som föredras i stället för miljöfostran i dagens nationella och internationella sammanhang.

Den miljövetenhet som vuxit fram i skolor kallas ibland för *The Greening of School and Greening of Education* (Björneloo 2007: 31–32). Många skolor har idag en egen handlingsplan för hållbar utveckling, vilket har setts som ett effektivt sätt att utveckla skolans verksamhet (t.ex. Rajakorpi 2001: 231). Dessutom finns det en mångfald av miljöcertifieringar och -program i skolvärlden i Finland som *ENSI (Environmental and School Initiatives)*, *Grön flagg* och *Certifiering av hållbar utveckling i läroanstalterna*. Gemensamt för olika program är att deras syfte är att både hjälpa skolor att införliva principer och handlingar för hållbar utveckling i sin vardagsverksamhet och öka medvetenheten hos lärare och elever gällande miljöfrågor. (ENSI 2013; Natur och Miljö 2013; OKKA 2013.)

Som Wolff (2006: 128) säger, har miljöpedagogiken till en början varit mest naturfokuserad men under tiden fått ännu mer samhällsfokuserande drag. Trots detta verkar det som man i samband med olika handlingsprogram fortfarande likställer miljöfostran med fostran för hållbar utveckling eller använder parallellt båda begrepp, vilket kan leda till att det ekologiska perspektivet blir det framträdande perspektivet på hållbar utveckling. Även begreppsanvändning (miljöprogram, miljöcertifiering, Grön flagg) knappast befrämjar en mångsidig syn på hållbar utveckling. Detta kan ha betydelse för hur lärare förstår begreppet hållbar utveckling eller relationer mellan undervisning för hållbar utveckling och olika läroämnen.

3.2 Hållbar utveckling i läroplan

GLG (2004) innehåller sammanlagt sju olika temaområden vars syfte är att integrera fostran och undervisningen: Temaområdena som nämns är ”1. Att växa som människa”, ”2. Kulturell identitet och internationalism”, ”3. Kommunikation och mediekunskap”, ”4. Deltagande, demokrati och entreprenörskap”, ”5. Ansvar för miljö, välfärd och en hållbar utveckling”, ”6. Trygghet och trafikkunskap” samt ”7. Människan

och teknologin”. Innehållen i temaområdena skall ingå i läroämnena enligt de perspektiv som passar respektive läroämne samt synas i skolans verksamhet. (ibid. s. 36–41.)

Värdegrunden inom den grundläggande utbildningen innehåller synpunkter på mänskliga rättigheter, kulturell mångfald och demokrati men även till naturens mångfald och omgivningens livskraft. ”Uppgiften inom den grundläggande utbildningen är att säkerställa samhällets kontinuitet och bygga en framtid.” (GLG 2004: 12.) Beskrivningen reflekterar undervisningens framtidsinriktade karaktär. Detta perspektiv betonas även i temaområdet ”Ansvar för miljö, välfärd och en hållbar utveckling”. Temaområdet handlar om såväl elevernas förutsättningar som motivation att skapa en ekologiskt, ekonomiskt, socialt och kulturellt hållbar framtid (ibid. s. 39). Enligt UVM (2006: 11–12) är syftet med fostran till hållbar utveckling att individer tillägnar sig ett hållbart livssätt. Varje elev ska ha tillräckliga kunskaper, värden och beredskap att agera som en aktiv, demokratisk och ansvarsfull medborgare för att kunna delta i beslutsfattandet och på det sättet bidra till en hållbar samhällsutveckling.

Hållbar utveckling finns med i GLG (2004) alltså både som en fundamental princip och som ett övergripande ämne. Ordet *hållbar* nämns 32 gånger i dokumentet. Såsom Houtsonen (2005: 15–17) säger, är strävan efter en hållbar utveckling explicit uttryckt i temaområdet ”Ansvar för miljö, välfärd och en hållbar utveckling” men beroende på hur brett man uppfattar begreppet kan fostran för hållbar utveckling förknippas också med andra temaområden. När det gäller enskilda ämnesbeskrivningar nämns hållbar utveckling i samband med A-språken, biologi, geografi, livsåskådningskunskap, samhällskunskap, bildkonst och huslig ekonomi i GLG (2004).

I värdegrunden i GGL (2003: 14) nämns att ”Gymnasiet skall betona principerna för en hållbar utveckling och ge de studerande färdighet att möta utmaningarna i en föränderlig värld”. Också GGL (2003) innehåller temaområden och ett av de sex integrerande temana är ”Hållbar utveckling” (ibid. s. 27–29). Till skillnad från GLG (2004) där hållbar utveckling nämns, när det gäller språkämnen, explicit bara i samband med A-språken, innehåller GGL (2003) flera kursbeskrivningar som innehåller temat ”Hållbar utveckling”. Nedanstående exempel är från kursbeskrivningen för främmande A-språk:

”7. Naturen och en hållbar utveckling

Kursen skall ge den studerande färdigheter att förstå och använda språket på ämnesområden som anknyter till naturen, naturvetenskaperna och en hållbar utveckling.” (GGL 2003: 104.)

I svenskspråkiga skolor i Finland där undersökningen äger rum är också modersmålinriktade² kurser i finska vanliga. Också dessa kurser innehåller naturrelaterade teman:

”2. Natur och miljö (FIM 2)

Kursens syfte är att bredda och fördjupa de studerandes ordförråd visavi naturen samt diskutera och göra dem uppmärksamma på natur- och miljöskyddsfrågor. Under kursen läses texter av olika slag om Finlands natur och miljö. De studerande bör ges möjlighet att diskutera textinnehållet och sina iakttagelser både i tal och skrift. Texturvalet breddas med några skönlitterärt hållna texter, till exempel rese- och naturskildringar, och de studerande skall även själva lära sig att skildra naturen och sina upplevelser i den. [...]” (GGL 2003: 92.)

En överblick över GLG (2004) och GGL (2003) visar att hållbar utveckling är en viktig aspekt i undervisning och fostran både i grundskolan och i gymnasiet. Å andra sidan behandlas temat i kursbeskrivningarna i första hand som textinnehåll och dessa dokument lämnar relativt fria händer för lärare. Därför kan man tänka att lärarna har en avgörande betydelse för hur temaområdena ”Ansvar för miljö, välfärd och en hållbar utveckling” (GLG 2004: 39) respektive ”Hållbar utveckling” (GGL 2003: 27–29) realiseras i undervisningen.

3.3 Tre traditioner i miljödidaktisk praktik

Tre olika traditioner i den miljödidaktiska forskningen presenterades i avsnitt 1.2. Likartade förhållningssätt gäller undervisning och lärande i den miljödidaktiska praktiken, där tre olika traditioner har urskilts: *faktabaserad miljöundervisning*, *normerande miljöundervisning* och *undervisning om hållbar utveckling*. Indelningen baserar sig på svensk forskning (Skolverket 2002), men samma trend kan enligt

² Enligt GGL (2003: 91) är ”[s]yftet med den modersmålsinriktade lärokursen i finska är att ge tvåspråkiga studerande i svenska gymnasier en möjlighet att förbättra och fördjupa sina kunskaper och färdigheter i finska och göra dem mera medvetna om sin tvåspråkighet och sitt dubbla kulturarv.”

Sjöblom (2012: 77), som studerat gymnasie-studerandes förhållande till naturen, ses också i Finland. De olika undervisningstraditionerna innehåller olika miljöetiska ställningstaganden och olika uppfattningar om miljöfrågornas omfattning och möjligheterna att åtgärda dem. De tre olika synerna representerar en historisk utveckling av miljöundervisningen (jfr avsnitt 1.2), men enligt Sandell m.fl. (2003: 141) är det inte nödvändigtvis så att någon av dem är ”bättre” än en annan. Lärarens syn på miljöundervisning kan i alla fall antas ha en stor betydelse för hur läraren ser relationen mellan sitt eget ämne och undervisning för hållbar utveckling.

Den första fasen i miljöundervisningen var den faktabaserade miljöundervisningen som växte fram under 1960- och 1970-talen. Pirjo Äänismaa (2002: 33), som utvecklat undervisning för temat hållbart boende i utbildning av lärare i huslig ekonomi, talar om *empirisk-analytisk tradition* eller *positivism*. Enligt den faktabaserade traditionen är naturvetenskapliga ämneskunskaper centrala i miljöundervisningen. Miljöproblem kan lösas med hjälp av vetenskaplig forskning och information till medborgarna. I undervisningen saknas den miljöetiska dimensionen och man tar inte hänsyn till ett av miljöundervisningens mest centrala mål, handlingskompetens. Synen på lärande är behavioristisk, vilket betyder att eleven är en passiv mottagare som endast tar emot kunskapen som en absolut sanning. (Sandell m.fl. 2003:168.)

Den normerande miljöundervisningen, eller *den hermeneutiska traditionen* (Äänismaa 2002: 33), utgår från en konstruktivistisk syn på lärande och betonar elevernas behov och intressen. Miljön ses inte bara som ett mål, utan framför allt som ett medel för lärandet. I undervisningen utnyttjar man direkta erfarenheter i form av projekt och experiment, då lärarens roll är att fungera som handledare. Medan den faktabaserade miljöundervisningen betraktar miljöproblemen som kunskapsproblem, anses miljöproblemen inom den normerande miljöundervisningen vara följden av en konflikt mellan människan och naturen. Syftet med undervisningen är att eleverna lär sig att förstå relationer som råder i naturen samt få subjektiva erfarenheter om närmiljön. Kunskaper är subjektiva och genom nya erfarenheter kan man öka förståelsen. (Sandell m.fl. 2003: 169–170.) Den normerande traditionen utgår från att kunskap om miljöproblem och miljövänliga värderingar leder linjärt till ett miljövänligt beteende. Denna uppfattning är dock problematisk och forskning i beteendeförändring i miljöfrågor stöder inte detta antagande (t.ex. Hungerford & Volk 1990: 8–21). Orsaker

som inverkar på ett ansvarsfullt miljöbeteende är antagligen mycket mera komplexa. Såsom t.ex. Wolff (2006: 135) säger, är det allmänt känt att det finns en klyfta mellan att ha kunskap om miljöfrågor och handla till förmån för miljön.

Undervisning om hållbar utveckling bygger på den pluralistiska miljöundervisningstraditionen där miljöproblemen betraktas som socialt konstruerade och resultat av konflikter mellan mänskliga intressen. Äänismaa (2002: 33–34) talar om ett *kritiskt paradigm*, vilket innebär att vetenskapen inte längre anses ge lösningar på miljöproblem utan den miljöetiska och demokratiska debatten står i fokus. Syftet är att fostra aktiva och ansvarsfulla medborgare som kritiskt kan reflektera och demokratiskt lösa olika miljöproblem och bidra till en ekologisk, ekonomisk, social och kulturell hållbar utveckling. Pluralism i miljöundervisningen betyder att man inte undervisar elever om vilka kunskaper, attityder och färdigheter som är de rätta, utan får eleverna att reflektera kring dessa frågor och diskutera dem med andra. (Sandell m.fl. 2003: 170–171.) Följande tabell sammanfattar miljöundervisningens mål, innehåll och arbetsformer gällande ovanbehandlade tre traditioner:

Tabell 1 Miljöundervisningens mål, innehåll och arbetsformer. Omarbetat utifrån Sandell m.fl. (2003: 140).

Miljöundervisnings-tradition	<i>Faktabaserad miljöundervisning</i>	<i>Normerande miljö-undervisning</i>	<i>Undervisning om hållbar utveckling</i>
Miljöundervisningens mål	Att eleven får kunskap om miljöproblemen utifrån förmedling av objektiva vetenskapliga fakta	Att eleven aktivt utvecklar miljövänliga värderingar utifrån ekologiska baskunskaper	Att eleven utvecklar sin förmåga att kritiskt värdera olika alternativa perspektiv på miljö- och utvecklingsproblematiken
Centrala ämnen och kunskapsområden	Naturvetenskap	Naturvetenskap med hjälp av samhällsvetenskap	Ekonomiska, sociala och ekologiska perspektiv samt etiska och estetiska aspekter
Undervisningens organisation	Enskilda ämnen	Tematisk	Integrerad
Central undervisningsform	Förmedling av fakta	Eleven aktiv vid kunskaps- och värderingsutveckling	Kritiskt samtal kring olika alternativ

3.4 Språkfostran som kontext för undervisning för hållbar utveckling

En genomgång av tidigare studier (se avsnitt 1.2) visar att språkundervisning inte speciellt har noterats i samband med forskning i undervisning för hållbar utveckling. Valet av mitt studieobjekt innebär emellertid vissa förhandsantaganden om språkundervisningens karaktär och syften. Därför behandlar jag kort i detta avsnitt dagens språkundervisning som syftar till att utveckla såväl språkliga som kulturella färdigheter samt handlingskompetens hos eleverna. Målet är således att språkundervisningen mångsidigt stödjer elevers individuella utveckling, vilket förutsätter att det i undervisningen tas hänsyn till eleven som en hel människa, med hennes känslor, tidigare erfarenheter och färdigheter. Dessa aspekter betonas i dagens språkpedagogik där man istället för språkundervisning talar om språkfostran för att betona det holistiska perspektivet på lärande. (T.ex. Kohonen 2009: 12.) Pauli Kaikkonen och Viljo Kohonen (t.ex. 1998) har varit banbrytare när det gäller utveckling av teori och praktik i språkfostran i Finland, och idag stödjer sig såväl språklärarytbildning som språkpedagogisk forskning på språkfostrans värdegrund.

Synen på språkundervisningen inom språkfostran stöds av *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS 2007) som betonar en holistisk och mångsidig syn på lärande, undervisning och bedömning. I referensramen (ibid.s. xii, 4) framhävs språkundervisningens syfte att främja ett demokratiskt medborgarskap och att utrusta elever och studenter med färdigheter som behövs i ett mångspråkigt och -kulturellt Europa och i världen. ”Främlingsfientlighet och ultranationalistiska strömningar” nämns däremot som de största hindren för europeiskt stabilitet och en fungerande demokrati (ibid. s. 4). Således förknippas språkundervisningens syfte i GERS (2007) tydligt med demokrati som i sin tur kan ses som en aspekt av socialt och kulturellt hållbar utveckling (avsnitt 2.1) men också, enligt den postmodernistiska teorin (avsnitt 2.2), som väg till hållbar utveckling.

Kohonen (2009: 14) ser *autonomi*, *autenticitet* samt handlingskompetens som väsentliga riktlinjer för språkfostran. Enligt Kohonen (2009: 14–19) utvecklas autonomi i sociala kontexter genom att individen blir medveten om sin egenmakt, dvs. om möjligheterna att påverka, och blir förberedd för en ansvarsfull frihet som språkanvändare.

Autenticitet betyder enligt Kaikkonen (2000: 54) att något känns betydelsefullt och äkta. I undervisningen finns det många aspekter som kan betraktas ur autenticitetens synvinkel. Elevens arbete är autentiskt när eleven själv är aktör i lärandet, inte bara mottagare av information. Dessutom betyder autenticitet enligt Kohonen (2009: 20–21) att elever har rättighet till att göra egna tolkningar som de kan förknippa med deras tidigare erfarenheter och på det sättet blir läromaterialet betydelsefullt för dem. Syftet med språkfostran är även att utveckla elevers interkulturella handlingskompetens. Som sagt förutsätter dagens globaliserade värld förutom språkliga färdigheter även färdigheter att uppskatta olikheter samt färdigheter att samarbeta med människor med olika värderingar och erfarenheter. Enligt Kohonen (1998: 25–27) kan syftet med språkundervisningen således inte vara bara en lingvistisk eller kommunikativ kompetens utan en interkulturell handlingskompetens som innebär att man kan uppskatta människor med olika kulturella bakgrund.

Enligt Kaikkonen (2004: 64) är interkulturellt lärande nödvändigt i världen där vi har globala problem som miljöproblem, rasism och ohållbar befolkningstillväxt. Som tidigare sagt är dagens miljöproblem i stort sett sociala problem och beror ofta på orättvis delning av naturresurser. Språkfostran har setts som en väg till ökad demokrati (t.ex. Kohonen 2009: 18–19) och på det sättet kan språkfostran anses ha en betydande anknytning till frågor som handlar om hållbar utveckling. Jag anser att språkundervisning som sysslar med interkulturella teman kan vara en lämplig kontext för undervisning för hållbar utveckling. Såsom dagens kommunikation i den globala världen, bekänner många ekologiska eller sociala problem inte kulturella eller geografiska gränser. Men hur gestaltar språklärare själva undervisning för hållbar utveckling? Skapar allt tal om hållbar utveckling möjligheter eller hinder för undervisning för hållbar utveckling i språkfostrans kontext?

4 Diskursanalys

Detta kapitel inleds med ett avsnitt om diskursanalys och dess teoretiska utgångspunkter och anknytningar till *socialkonstruktionismen* och *poststrukturalistiska* teorier. Samtidigt skapas den syn på språk och kunskap som genomsyrar hela avhandlingen. Det hur innebörden av begreppet hållbar utveckling skapas och reproduceras enligt postmoderna teorier har diskuterats redan i avsnitt 2.2. I detta kapitel vidareutvecklar jag dessa tankar och presenterar undervisning för hållbar utveckling som en diskursiv konstruktion.

För att undersöka undervisning för hållbar utveckling som en diskursiv konstruktion kommer jag att använda verktyg som har sitt ursprung i textlingvistik. Därför är det på sin plats att kalla denna studie för en lingvistiskt orienterad diskursanalys. Lärarnas utsagor (se avsnitt 1.1) utgör den *text* som analyseras i denna studie. Således tillämpar jag Faircloughs (1992: 73; avsnitt 4.1.3) tredimensionella modell för att definiera mitt eget förhållningssätt till begreppet text samt textens relation till diskursiva och sociala praktiker. I avsnitt 4.2 redogör jag för avhandlingens språkvetenskapliga teoriram, *den systemisk-funktionella grammatiken* (Halliday 1985), och den analysmodell som tillämpas i denna studie. Genom att kombinera olika perspektiv bygger jag upp en konkret ram för diskursanalys i avsnitt 4.3.

4.1 Diskursanalys som teori

Diskursanalys som kvalitativ forskningsmetod ger verktyg för att forska i hur lärare talar om undervisning för hållbar utveckling. Det är emellertid varken fråga om en sluten eller en enhetlig teori utan en referensram som möjliggör olika teoretiska och metodologiska tillvägagångssätt. Enligt Jokinen, Juhila & Suoninen (1993b: 9–11) är det gemensamma för diskursiva analyser att de tar fasta på språkanvändningen och annan betydelsebärande verksamhet och analyserar hur social verklighet skapas i olika sociala praktiker. Intresset i diskursiva analyser kan riktas antingen mot mångfalden av den sociala verkligheten eller mot maktrelationerna i betydelsesystemet. Inriktningarna utesluter inte varandra, utan diskursiva studier kan formas genom att kombinera olika synpunkter. När syftet är att avslöja diskursiva praktiker som bidrar till att skapa

ojämlika maktförhållanden, talar man om en kritisk diskursanalys (Jørgensen & Phillips 2000: 69, 116). Användning av lingvistiska analysmetoder är kännetecknande för just kritiska diskursanalyser och dess föregångare Norman Fairclough (t.ex. 1992). Också Michel Foucault (t.ex. 1972) har makten i fokus. I stället för att identifiera en rådande diskurs är emellertid mitt syfte att måla en mer mångfasetterad bild av verkligheten där olika diskurser existerar parallellt och kämpar mot varandra. Min studie är beskrivande men har som kunskapsintresse att även visa underliggande mönster i språkbruket och samband som inte är uppenbara. Således har min studie ett kritiskt angreppssätt.

I detta kapitel hänvisar jag till forskare som tillämpat diskursanalys som metod och behandlat teorin i finsk och svensk metodlitteratur. Arja Jokinen, Kirsi Juhila och Eero Suoninen (1993a) har beskrivit diskursanalysens praktiska tillvägagångssätt på finska, medan jag har hämtat den svenska terminologin framför allt från Bergström & Boréus (2005). Dessutom har jag använt mig av en metabok av de danska författarna Marianne Jørgensen och Louise Phillips (2000). Dagens diskursanalytiker har fått intryck framför allt av den franske filosofen Foucaults (t.ex. 1972: 133) teori om de regler enligt vilka utsagor blir accepterade som meningsfulla och sanna i en bestämd kontext samt den brittiske lingvistiken Faircloughs (t.ex. 1992) teorier om kunskap och makt.

Foucault (t.ex. 1972) företräder den franska diskursanalytiska filosofin som framhäver språkbrukets samhällseliga konsekvenser, medan Fairclough (t.ex. 1992) förknippas med anglosaxisk, mer textorienterad diskursanalys. Fairclough är huvudrepresentanten för den kritiska diskursanalysen. Hans diskursanalys har likheter med kritisk lingvistik vad gäller kopplingen till Hallidays funktionella lingvistik (Halliday 1985; se avsnitt 4.2) och relationen mellan språk och makt. För att kunna ta reda på och beskriva de särdrag som utmärker diskurser använder jag mig av delvis samma lingvistiska verktyg som Fairclough (2000) tillämpat i sin kritiska diskursanalys till exempel om New Labours politiska språk. När det gäller subjektspositioner stödjer jag mig mot forskare som har tillämpat teorier av de politiska teoretikerna Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (2001).

4.1.1 Socialkonstruktivism och poststrukturalistiska teorier

Som Jokinen m.fl. (1993c: 18) säger, beskriver språket inte bara världen, utan det organiserar, konstruerar, rekonstruerar och ändrar också den sociala verklighet vi lever i. Genom att använda språk skapar vi de fenomen vi talar och skriver om: den fysiska världen får sin betydelse genom språket. Således är också diskursanalytisk forskning som intresserar sig för språkbruk socialkonstruktivistiskt orienterad.

Socialkonstruktivismen har rötter i poststrukturalistiska teorier som gjorde upp med universaliserande teorier, vilket diskuterades i avsnitt 2.2. Enligt Burr (2003: 2–5) är premissen i socialkonstruktivistiska angreppssätt att det inte finns några objektiva sanningar eller självklar kunskap om världen, utan verkligheten bygger på våra kategorier och etablerade världsbilder. Dessa kategorier, t.ex. för olika identiteter, finns inte på förhand, utan de är kulturellt och historiskt konstruerade. Kunskap skapas i social interaktion där man bygger gemensamma sanningar. I ett bestämt sammanhang blir vissa handlingar naturliga och andra otänkbara. Därför har social interaktion också konkreta sociala konsekvenser.

Förutom de socialkonstruktivistiska premisserna bygger de diskursanalytiska angreppssätten på poststrukturalistisk språkfilosofi som hävdar att tillträde till verkligheten alltid går genom språket. Som Jørgensen och Phillips (2000: 15) säger, är representationer som vi skapar med hjälp av språket aldrig bara speglingar av en redan existerande verklighet, utan representationerna bidrar till att skapa den. Dessa representationer kallas i diskursteorin för *diskurser*, vilket behandlas vidare i nästa avsnitt.

4.1.2 Diskurser och subjektpositioner

I denna studie är jag intresserad av lärarnas representationer av sin undervisning för hållbar utveckling. Som diskuteras i föregående avsnitt 4.1.1, är dessa representationer emellertid beroende av den sociala kontext de förekommer i: Det finns socialt delade attityder, betydelser och praxis som påverkar hur olika fenomen representeras och uppfattas. Språket gestaltas i en viss kontext genom sociala betydelsekonstruktioner, *diskurser* (Jokinen m.fl. 1993c: 26). Jørgensen och Phillips (2000: 7) definierar diskursen som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen”. Istället för att analysera enskilda personers utsagor som deras personliga uttryck och uppfattningar ses utsagor

som bärare av diskurser formade på samhällelig nivå. Således ligger intresset på vilka diskurser individerna ger uttryck genom det som de säger. Samtidigt är dessa representationer inte bara beskrivningar av den verklighet vi lever i, utan de rekonstruerar också våra framtida uppfattningar om fenomen.

Undervisning för hållbar utveckling är en diskursiv konstruktion som produceras i och genom språket. Det pågår ständigt ett samtal om undervisningens och uppfostrans mål, om skolans uppgift och hur undervisning för hållbar utveckling kan förverkligas i praktiken. Diskurser är alltid bundna till en viss kontext och därför också föränderliga. Olika texter som läroplaner och kursplaner, såsom också verksamhet i klassrummet, talet mellan lärarkolleger och skolans policy är verksamma i den diskursiva konstruktionen av undervisning för hållbar utveckling. Därför finns det samtidigt flera parallella betydelsesystem som konkurrerar med varandra.

Enligt Foucault (1982:220) nöjer individerna sig ofta med bekanta och etablerade diskurser i sina redogörelser eftersom de är de lättaste att använda: långtgående förklaringar behövs inte eller talaren behöver inte utsätta sig för kritik eftersom alla har tillägnat sig diskursen. Vissa utsagor kan bli *naturaliserade*, vilket betyder att de uppfattas som sanna och till och med onödiga att uttala (Börjesson 2003: 152). Det finns dominerande diskurser som tystar andra, alternativa sanningar. Jørgensen och Phillips (2000: 44) beskriver *hegemoni* som ett tillstånd där alternativa verklighetsuppfattningar understryks och en bestämd världsuppfattning framstår som den naturliga. Syftet med diskursanalysen är att fånga det som tas för givet i vårt språkbruk och i vår världsbild. Som Jäger och Maier (2009: 35) säger, har *diskurser* makt eftersom de institutionaliserar och styr våra sätt att prata, tänka och handla. Således har våra sätt att beskriva, tolka och analysera undervisning för hållbar utveckling konsekvenser, och därför är det också relevant att forska i dessa praktiker.

I min diskursiva analys fäster jag uppmärksamhet på de kontextbundna kulturella tolkningar och sätt att tala som lärare använder i en fokusgruppintervju. I intervjun skapas kunskap i interaktion och där medverkar språklärare men också intervjuaren, forskaren själv. Såsom Jokinen m.fl. (1993c: 29–36) menar, är aktörerna alltid fasta i betydelsesystemet i en viss kontext, och därför är det möjligt att lärarnas språkbruk kunde vara annorlunda om jag intervjuade dem t.ex. som föräldrar. Diskurser kan uppfattas som regelsystem som styr hur man förhåller sig i olika sociala samman-

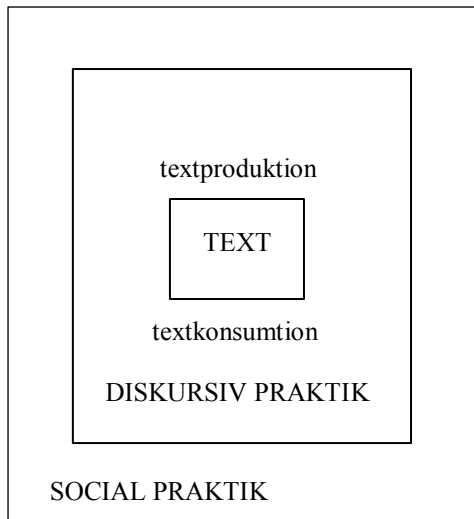
hang eller vem som har rätt att uttala sig med auktoritet. Därför har individer som lärare och elev möjligheter att tänka och agera utifrån olika *subjektspositioner* (Laclau & Mouffe 2001: 115; Bergström & Boréus 2005: 310).

Kategorierna som lärare och elev förekommer och får sin mening inom olika diskurser. Såsom Laclau och Mouffe (2001: 100, 115) menar, är individerna bärare av flera olika subjektspositioner som skapas och upprätthålls i olika sociala praktiker. Detta betyder att subjektet inte är, utan blir till när det produceras ständigt genom historiskt bestämda och föränderliga sociala praktiker. Diskurserna sätter gränser för subjektspositionerna, vilket betyder att det finns regler för hur de förväntas vara och handla. Således har individer utrymme att uttala sig om vissa saker på vissa sätt i en specifik diskurs. Fairclough (1992: 64) kallar detta diskursernas *identitetsskapande* funktion.

I en diskursanalys intresserar forskaren sig för vilka kategorier diskurserna rymmer och vilka subjektspositioner som blir möjliga eller omöjliga. Ett av delsyftena i denna avhandling är att ta reda på vilka subjektspositioner som blir möjliga för lärare och elev då lärare samtalar om undervisning för hållbar utveckling. För att analysera hur olika subjekt uppträder i lärarnas utsagor och hur olika subjekt ses som aktörer inom undervisning för hållbar utveckling använder jag mig av *transitivitetsanalys*. Transitivitetsanalysen är ett lingvistiskt verktyg och baserar sig på den systemisk-funktionella grammatiken. Således kommer jag att istället för subjektspositioner i analysen använda begrepp som används i den systemisk-funktionella grammatiken och som presenteras i avsnitt 4.2.

4.1.3 Faircloughs tredimensionella modell

Enligt Fairclough (1992: 62–73) är språkbruk en *kommunikativ händelse* som har tre dimensioner: text, diskursiv praktik och social praktik. Dimensionerna presenteras i figur 1 nedan.



Figur 1 Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys (1992: 73).

Text kan betyda till exempel tal, skrift eller bild. I min analys är det fråga om lärarnas utsagor i intervjuerna. För den konkreta diskursanalysen innebär dimensionen text att man ska se på textens egenskaper. I denna avhandling kommer jag att analysera lärarnas utsagor framför allt på textnivå och analysera deras lingvistiska uppbyggnad.

Med diskursiv praktik syftar Fairclough (1992: 78) till textens produktion-konsumtionsprocesser. Det finns ett visst språkbruk, *genre*, som är förbundet med en bestämd social praktik (ibid. s. 126). I detta fall finns det till exempel en intervjugenre vilket betyder att mycket redan är förutbestämt när det gäller vad som händer eller kan hända i en intervju. Å andra sidan kan man studera hur texten bygger på tidigare texter i s.k. *intertextuella kedjor* och se hur diskursen skapas, återskapas eller förändras i olika texter (ibid. s. 84–85). Detta betyder att man kunde studera hur lärarnas utsagor förhåller sig till andra texter som läroplaner och olika politiska styrdokument. Utsagorna är en del av kedja där varje text införlivar element från andra texter. I denna studie har jag möjlighet att bara snudda vid denna aspekt genom en kort genomgång av några centrala dokument i utbildningssektorn i kapitel 1 och 3.

Den sociala praktikens nivå handlar om hur den diskursiva praktiken reproducerar eller omstrukturerar redan existerande diskurser och vilka konsekvenser det har för den bredare sociala praktiken, i detta fall till undervisning för hållbar utveckling (Fairclough 1992: 87). Som Jørgensen och Phillips (2000: 75–76) påpekar, räcker det emellertid inte inom diskursanalysen att analysera den bredare sociala praktiken

eftersom social praktik enligt Fairclough (1992: 71) har både diskursiva och icke-diskursiva element. Samtidigt är ett av det centralaste målet med en kritisk diskursanalys att kartlägga relationer mellan språkbruk och social praktik. Därför kan man enligt Jørgensen och Phillips (2000: 75) tillämpa någon sociologisk teori för att kunna redogöra för hur diskursiva praktiker upprätthåller den sociala ordningen eller påverkar sociala förändringar. Med hänsyn till denna avhandlings begränsade omfattning kommer jag att koncentrera mig på textnivån och dess egenskaper. Den diskursiva praktiken analyseras inte för sig men i kapitel 7 strävar jag efter att knyta ihop språkbruket med de bredare diskursiva och sociala praktikerna genom att behandla relationer mellan de identifierade diskurserna och därigenom fundera över de konsekvenser, dvs. möjligheter och hinder som skapas i språkbruket för undervisning för hållbar utveckling. Dessa *ideologiska* innebörder (Fairclough 1992: 87) diskuteras utifrån ett postmodernt perspektiv på hållbar utveckling (se avsnitt 2.2) samt utifrån tidigare socialkritiska undersökningar (t.ex. Dahlbeck 2014; Ideland & Malmberg 2014; se avsnitt 1.2.2).

4.2 Systemisk-funktionell grammatik och analys av det erfarenhetsmässiga

Kritisk lingvistik är en lingvistiskt inriktad form av diskursanalys vars utgångspunkt är M.A.K. Hallidays funktionsgrammatik (Halliday 1985). Det grammatiska förhållnings-sätt som presenteras i denna avhandling baserar sig framför allt på en svensk beskrivning av den systemisk-funktionella grammatiken av Holmberg och Karlsson (2006). Dessutom har jag haft nytta av de metodologiska tillämpningar av transitivitetsanalysen som presenteras i boken *Funktionell textanalys* av Holmberg, Karlsson och Nord (red.) (2011). Att grammatiken är funktionell innebär att språket kan användas för olika ändamål och dess betydelse och funktion, inte form, är utgångspunkten för analys. Eftersom jag i denna studie är intresserad av lärarnas beskrivningar av undervisning för hållbar utveckling, är det relevant att fästa uppmärksamhet vid språkets *ideationella*, erfarenhetsmässiga betydelser. Således är jag intresserad av hur erfarenhet av världen realiseras och organiseras i lärarnas utsagor. För att kunna beskriva de subjektpositioner

som lärare och elever får i lärarnas utsagor opererar jag med *transitivitet* som handlar om *processer* och riktningssrelationer mellan *deltagare*, samt med *agentivitet*, som i sin tur handlar om avsiktlighet och ansvar bakom processerna (Holmberg & Karlsson 2006: 108; Karlsson 2011: 21;). Exempelen som används i avsnitt 4.2.1 och 4.2.2 är utdrag ur mitt undersökningsmaterial.

4.2.1 Transitivitet – processer och deltagare

Enligt Holmberg och Karlsson (2006: 73) finns det i varje språk olika möjligheter att beskriva det erfarenhetsmässiga, som skeenden och relationer. Centralt i dessa beskrivningar är processer, dvs. att någonting sker. Dessutom finns det deltagare, dvs. de som deltar i eller berörs av det som sker. När man beskriver ett skeende väljer man bland olika möjligheter och betraktar situationen från ett visst perspektiv. I transitivitetsanalysen intresserar man sig, som Boréus och Bergström (2005: 281) menar, för hur meningsbyggnad och ordval uttrycker perspektivvalet i beskrivningar av skeenden.

Processer realiserar genom ett enkelt verb eller genom en verbgrupp där huvud verbet utgör *processkärnan* som kategoriseras i transitivitetsanalysen (Holmberg & Karlsson (2006: 76). Process och dess deltagare kompletteras i satsen med kringinformation som kallas för *omständigheter*. Mer om omständigheter, som emellertid utelämnas i denna analys, ingår i Holmberg & Karlsson (2006: 102–107). Enligt den modell som Holmberg och Karlsson (2006: 73–101) presenterar kan processerna vara *materiella*, *verbala*, *mentala* eller *relationella*. Deltagare som processen utgår ifrån kallas för *förstadeltagare* och de deltagare som påverkas för *andradeltagare*. Enligt Karlsson (2011: 27) antas förstadeltagaren vara mer central i processer än andra deltagare.

Materiella processer förändrar något i den fysiska världen: någon *gör* något. Förstadeltagaren i en materiell process är *aktören*. Andradeltagaren är oftast *målet*, dvs. det som processen riktar sig mot, som i exempel 1.

Exempel 1 vi skriver ju materialbaserade uppsatser

<u>Aktör</u>	<u>Materiell process</u>	<u>Mål</u>
vi	skriver	materialbaserade uppsatser

Andradeltagare kan även vara *mottagare* som får nytta av processen (exempel 2) eller *utsträckning* som ger processen en mer preciserad betydelse (exempel 3). (Holmberg & Karlsson 2006: 80–84.)

Exempel 2 om man inte ge dem idéer

<u>Aktör</u>	<u>Materiell process</u>	<u>Mottagare</u>	<u>Mål</u>
man	ge	dem	idéer

Exempel 3 dom kör bil ännu mer

<u>Aktör</u>	<u>Materiell process</u>	<u>Utsträckning</u>
dom	kör	bil

Förstadeltagaren i mentala processer är *upplevare*, och det som upplevs, andradeltagaren, kallas *fenomen* (Holmberg & Karlsson 2006: 85). Mentala processer kan ha att göra till exempel med beslutande och planering som i exempel 4:

Exempel 4 I andra kursen på finska där brukar jag försöka välja någon aktuell text

<u>Upplevare</u>	<u>Mental process</u>	<u>Fenomen</u>
jag	välja	någon aktuell text

Verbala processer har en kommunikativ funktion: något sägs. Förstadeltagaren är *talaren*, men andradeltagaren kan vara antingen *lyssnare*, *utsaga* eller *talmål*. Lyssnaren tar emot yttrandet, utsagan är det som yttras och talmålet är det som det talas om. (Holmberg & Karlsson 2006: 97–101.) Exempel 5 innehåller både en utsaga och lyssnare, i exempel 6 nämns bara ett talmål.

Exempel 5 det är oftast en fråga som jag ställer till eleverna

<u>Talaren</u>	<u>Verbal process</u>	<u>Utsaga</u>	<u>Lyssnare</u>
jag	ställer	en fråga	till eleverna

Exempel 6 sen diskuterar vi lite om filmanalys

<u>Talaren</u>	<u>Verbal process</u>	<u>Talmål</u>
vi	diskuterar	om filmanalys

Relationella processer beskriver hur saker och ting förhåller sig. I dessa processer sker ingen synbar förändring och ingen energi behövs. Enligt Holmberg och Karlsson (2006: 113) skapar användning av relationella processer opersonligt och abstrakt språk. Relationer som beskrivs kan vara *attributiva* som beskriver någons egenskaper. Förstadeltagaren heter *bärare* och andradeltagaren *attribut*.

Exempel 7 dom är så pass intresserade av av det som händer i världen runt om dom

<u>Bärare</u>	<u>Attributiv rel.process</u>	<u>Attribut</u>
dom	är	intresserade av [...]

Den *identifierade* i relationella processer pekar ut något och ger det en identitet. Förstadeltagaren heter *utpekad* och andradeltagaren *värde*.

Exempel 8 kurser som heter Vår gemensamma jord, natur och hållbar utveckling

<u>Utpekad</u>	<u>Identifierande rel.process</u>	<u>Värde</u>
som	heter	Vår gemensamma...

Existentiella processer har bara en deltagare: den *existerande*. Verb som uttrycker existentiella processer är t.ex. *finns*, *existerar*, *sitter* och *står*. (Ibid. s. 89–94.)

Exempel 9 det som står i språkstrategin

<u>Det existerande</u>	<u>Existentiell rel. process</u>	<u>(Omständigheter)</u>
som	står	(i språkstrategin)

4.2.2 Agentivitet

Enligt Holmberg & Karlsson (2006: 108–112) handlar agentivitet om frågan om det finns någon deltagare som har ansvar för processen och som ligger bakom det som äger rum. Sådana deltagare kallas *agent*. Den deltagare som är inblandad i processen utan att kunna påverka den avsiktligt kallar jag för *medium*. Det är framför allt materiella processer som kan klassificeras att vara agentiva, *handlingar*, eller icke-agentiva, dvs. *händelser*. Även verbala processer kan vara handlingar, men däremot mentala och relationella processer är typiskt händelser. En handling utförs avsiktligt av någon,

medan en händelse är en förändring i världen som inträffar utan att någon har handlat medvetet. I exempel 10 finns ingen agent eftersom deltagaren *man* inte orsakar processen. Således är det fråga om en händelse.

Exempel 10 via litteratur kommer man in i ganska stora frågor

Mental process	Upplevare
<u>Händelse</u>	<u>Medium</u>
kommer in	man

Istället för agentivitet kan man också tala om *ergativitet*. Enligt Karlsson (2011: 28–31) handlar ergativitet om effekter och de deltagare som genom processer påverkar eller blir påverkade. Ergativitetssystemet skiljer sig delvis från agentivitet och de begreppssystem som används i denna analys. Men synen på påverkanrelationer är värdefull för analysen som handlar om hur skuld och ansvar konstrueras. Därför kommer jag att granska om deltagare genom handlingar påverkar andra deltagare.

Förutom att analysera deltagarroller är jag intresserad av möjliga fall där agenten utesluts. Ett sätt att utelämna agenten är passivering. I exempel 11 behöver aktören och agenten inte anges eftersom processen är passiv. Enligt Boréus & Berström (2005: 286) kan passivformer användas till exempel för att dölja orsakssammanhang och ansvar. Genom att använda passivformer behöver man inte heller ta ställning till om det finns agenter och vilka de är. Å andra sidan kan det vara fråga om information som är underförstådd (Nord 2011: 192).

Exempel 11 alltså sustainable development det är en utveckling som måste upprätthållas

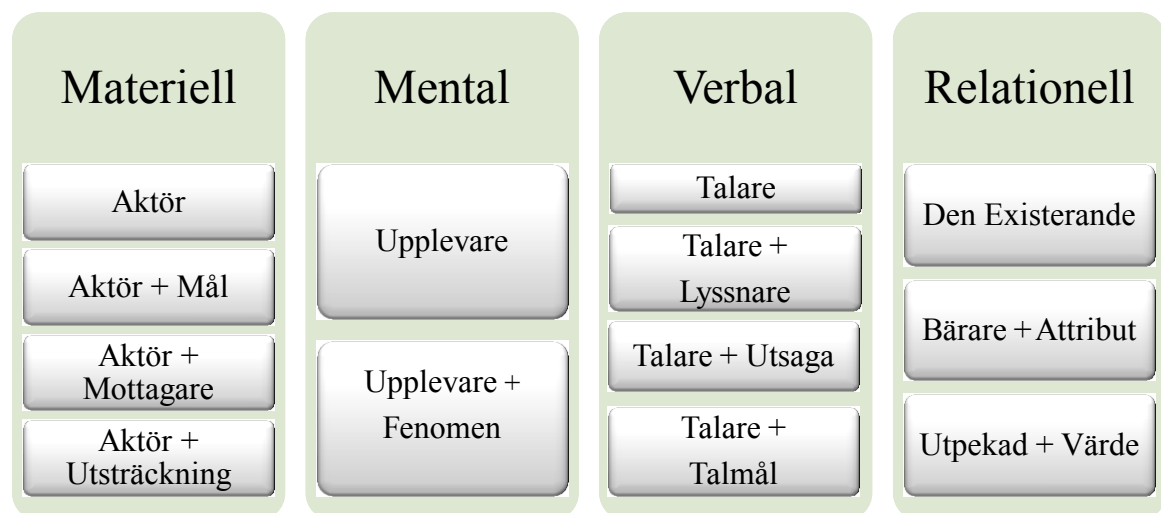
Mål	Materiell process
<u>Medium</u>	<u>Handling</u>
som	(måste) upprätthållas

Det finns också *ideationella grammatiska metaforer* varav *nominaliseringar* behandlas i detta sammanhang. Enligt Karlsson (2011: 31) packar ideationella grammatiska metaforer in processbetydelser så att de tas för givet och samtidigt kan de bli deltagare i satser. Nominalisering betyder att en process uttrycks genom ett substantiv istället för ett verb (Boréus & Bergström 2005: 284–285). Såsom passiveringar, döljer också nominaliseringar den som utför en handling. *Fostran för*

hållbar utveckling, *energibesparingar* och *personlighetsutveckling* är exempel på nominaliseringar som presenterar handlingar som händelser utan ansvariga aktörer. Detta betyder att processer realiseras i *inbäddade* satser: Processen *utveckla* har genom nominaliseringar blivit både förstadedeltagare och andradeltagare i satsen *hållbar utveckling kan handla om personlighetsutveckling* och således förlorat en del av sin självständiga processbetydelse (Karlsson 2011: 31–32). Samtidigt har språkbruket blivit abstrakt och det döljer ”verkliga” agenter och processer.

4.2.3 Analysmodell

I denna avhandling kommer jag att betrakta hur agentivitet samspelar med processtyper och deltagarroller. Utgångspunkten för analysen är att granskning av de processer som lärare beskriver kan säga någonting om hur de konstruerar sin verklighetsbild. I figur 2 finns en sammanfattning av olika processtyper och deras deltagare.



Figur 2 Processtyper och deras deltagare.

I analysen identifieras förstadedeltagare och processtyper. Förutom processtyper är jag intresserad av om lärare beskriver processer som handlingar eller händelser. Jag analyserar i hurdana processer lärare respektive elever får rollen som agent: Att beskriva något som en handling innebär att bestämda deltagare i processerna ges ansvar för att något som inträffar, vilket inte är fallet om skeendet beskrivs som en händelse. Genom

att ta med aspekten av påverkan kommer jag att betrakta om deltagare påverkar andra deltagare med sina handlingar. Lika viktig för analysen kan även vara fall där språkbruket döljer agenter eller processer. Således erbjuder analysen av nominaliseringar och vem som utsätter vem för vilken handling möjligheter att blottlägga aspekter av ojämlikhet och makt.³

4.3 Diskursanalys som textanalytisk metod

Det finns inga färdiga eller allmängiltiga mallar att ta i bruk för en diskursiv studie. Därför är det typiskt att varje forskare själv utvecklar passande analysverktyg. Mitt val av analysverktyg har skett abduktivt, dvs. analysmodellen har utvecklats i mötet mellan teori och material. Utgångspunkten för mina tillvägagångesätt har varit tanken om att jag kan med hjälp av den systemisk-funktionella lingvistiskens begrepp och modeller få syn på mönster i materialet, men ändå har materialet fått visa vad som är relevant att använda ur denna funktionella grammatikens verktygslåda. Således har syftet varit att koncentrera mig på de betydelsekonstruktioner som texterna innehåller istället för en tematisk analys av intervjupersonernas åsikter. Nedan presenterar jag mitt praktiska tillvägagångssätt för analysarbetet. Analysen har emellertid inte varit en linjär process, utan olika steg har påverkat och kompletterat varandra under analysens gång. Målet för analysen har varit att svara på följande frågor:

1) Vilka diskurser går att urskilja från varandra?

Konstruerande av olika diskurser är resultat av analysen som jag genomfört genom att svara på frågorna 2 och 3 nedan. Med hjälp av dessa frågor har jag sökt efter likheter och gemensamma betydelsesystem, diskurser, som förekommer i olika sammanhang, dvs. i olika teman som diskuterades i

³ Analys av satskomplex och logiska relationer mellan satserna (se Karlsson 2011: 32–36) utelämnas i denna studie. Emellertid kännetecknas materialet av *anföringar*, som *jag tror att* eller *jag tycker att*. Jag ser *anföringar* som karaktäristika för en *intervjugenre* (se avsnitt 4.1.3), men dessa analyseras inte vidare i detta sammanhang.

intervjuerna. Således har jag konstruerat diskurserna under analysens gång, fast jag presenterar dem som färdiga enheter i avsnitt 6.1–6.5.

2) Hurdana typer av särdrag och vilka särdrag utmärker diskurser?

Jag analyserar lärarnas utsagor på mikronivå genom att först betrakta ordval och därefter de processer som är förknippade med ett visst ämnesområde. Genom att betrakta den a) lexikala och b) syntaktiska strukturen i lärarnas utsagor strävar jag efter att bygga analysen och rapporteringen från ordnivå till satser och större enheter som utsagor och deras struktur i intervjun (se även punkt 3).

a) Ordval. För att identifiera olika diskurser har jag först analyserat lärarnas ordval. I denna lexikala analys har jag koncentrerat mig på nominala ordklasser, dvs. substantiv och adjektiv. Jag har identifierat ord som hör till ett tematiskt ämnesområde (t.ex. ekologi, språkundervisning) samt ord som är mest frekventa inom ett ämnesområde. För att räkna förekomsten av olika ord har jag använt mig av en enkel sökfunktion i ett vanligt textbehandlingsprogram. Som Bergström och Boréus (2005: 341) säger, behöver den kvantitativa analysen av förekomsten av olika ord i sig inte säga mycket om det innehållsliga. Därför lägger jag märke till i vilket sammanhang orden förekommer.

Vissa ämnesområden utmärks av *termer* som är väldefinierade och karaktäristiska i en viss kontext, som *biodiversitet* eller *ekosystem*. Dessa termer skapar en tematisk helhet som handlar om ekologi och som även är ett samtalsämne i intervjuerna. Men eftersom ord från det ekologiska ämnesområdet präglar även utsagor som handlar innehållsmässigt andra aspekter än den ekologiska, kallar jag denna tematiska helhet för ekologisk diskurs (se avsnitt 6.2). Syftet är således inte enbart att göra en innehållslig analys av lärarnas utsagor, av vad som sägs, utan att analysera hur betydelser skapas med hjälp av ordval och hur ord från olika ämnesområden relateras med varandra. När en betydelse överförs från ett område till ett annat, är det fråga om en *metafor*. I en diskursiv analys är också metaforer intressanta, eftersom

de kan visa på de trovärdighetshierarkier som ligger inbäddade i språket (Börjesson 2003: 90). I vissa fall kan man inte innehållsmässigt identifiera några nyckelord som vore speciellt karaktäristiska för en viss diskurs (som i avsnitt 6.4.1). Då kan diskursen identifieras utifrån

b) processer, deltagare och agentivitet. Jag tillämpar metoder som används i transitivityanalysen för att ta reda på

- hurdana processer representeras i lärarnas utsagor,
- hur representeras lärare och elever i processerna samt
- vilka beskrivs som ansvariga för dessa processer.

Syftet är att beskriva hur lärarna konstruerar sina erfarenheter samt att ta reda på vem som gör vad gentemot vem. Transitivityanalysen i detalj presenteras i föregående avsnitt 4.2. Förutom att intressera mig för vad som sägs, kommer jag i linje med studiens diskursanalytiska angreppssätt betrakta vad som inte sägs. Således kommer jag att lägga märke till vilka processtyper som inte görs till processkärnor eller vilka deltagare som döljs eller underförstås genom nominaliseringar eller passivkonstruktioner.

3) Vilken är relationen mellan de olika diskurserna? Vilka av diskurserna är dominerande och hur syns det? Hur konstrueras hegemoniserade diskurser?

För att kunna beskriva relationer mellan olika diskurser analyserar jag hur de nyckelord och processer som utmärker en viss diskurs förekommer och är strukturerade i lärarnas utsagor. Då handlar det till exempel om i vilket sammanhang eller i vilken ordning olika innehållsmässiga ämnen behandlas. Samtidigt överväger jag vilka av diskurserna som är dominerande eller hegemoniserade diskurser (t.ex. Jokinen & Juhila 1993: 80–81). Ju oftare diskursen förekommer, eller ju mer förgivettagen den är, desto starkare är diskursen. En sammanfattande diskussion om relationerna finns i kapitel 7.

5 Material

I detta kapitel redogör jag för materialinsamlingen samt själva materialet i undersökningen. Till skillnad från naturligt förekommande material, som enligt Börjesson och Palmblad (2007: 17) ofta studeras i diskursiva analyser, använder jag material som producerats för denna studie genom fokusgruppintervjuer. I början av kapitlet begrundar jag materialvalet och sedan berättar jag om praktiska tillvägagångssätt och beskriver det insamlade materialet samt transkribering av intervjuerna.

5.1 Fokusgruppintervju

Fokusgruppintervju (även *fokusgrupp*, *fokusgruppdiskussion*) är en kvalitativ datainsamlingsmetod som varierar väldigt mycket i fråga om sammanställning och ändamål. Syftet med detta avsnitt är att motivera användning av fokusgruppintervjuer i en diskursiv studie. Enligt Börjesson & Palmblad (2007:17) kan forskaren, istället för att nöja sig med naturligt förekommande material och det som råkar finnas, studera diskurser med hjälp av fokusgruppintervjuer och det som de inrymmer respektive utesluter i en begränsad kontext, i en vald grupp. Med hänsyn till avhandlingens begränsade omfattning och tidsresurser visade det sig vara ändamålsenligt att använda fokusgruppintervjuer som metod för materialinsamlingen istället för att använda ett naturligt förekommande material. I detta fall skulle det ha betytt observationer i undervisningssituationer, vilket skulle ha krävt mycket tid men inte nödvändigtvis skulle ha kunnat bjuda tillräckligt med material för att analysera diskurser om undervisning för hållbar utveckling. En annan möjlighet skulle ha varit att analysera läromaterial diskursivt, vilket inte skulle ha fångat in lärarnas representationer om hållbar utveckling.

Som Börjesson & Palmblad (2007: 17; Valtonen 2005: 228) säger, är syftet med fokusgruppintervjuer ur diskursanalysens synvinkel emellertid inte att samla in fakta eller data, utan betrakta intervjun som en interaktionssituation eller ett forum där kommunikationen byggs på meningssystem som är gemensamma för deltagarna i en viss kontext. I diskursanalysen är jag inte intresserad av lärarnas individuella åsikter utan de betydelsesystem som kommer till uttryck i deras utsagor. Därför kan fokusgrupp-

intervjuerna antas vara en välvald metod för denna studie. Enligt Barbour (2007:3) ska gruppen vara fokuserad, dvs. tillräckligt homogen för att deltagarna ska kunna antas dela uppfattningar med varandra. I denna studie förenar samma yrke och arbetsmiljö lärarna, men å andra sidan undervisar de i olika språkämnen och har olika bakgrund när det gäller utbildning, ålder och arbetshistoria, vilket kan skapa diskussion och olika åsikter kan komma till uttryck.

Enligt Pietilä (2010: 215) är deltagarna i en fokusgruppintervju tvungna att skapa kollektivt delad förståelse om individuella erfarenheter och uppfattningar, vilket kräver att deltagarna jämför och diskuterar olika infallsvinklar. Meningen med fokusgruppintervjun är att forskaren, som agerar som *moderator* i intervjun, uppmuntrar gruppen att diskutera ett valt tema samt håller deras fokus på temat (Frey & Fontana 1993: 30). Således är syftet att deltagarna pratar med varandra istället för att de svarar på forskarens frågor i tur och ordning. Eftersom temat undervisning för hållbar utveckling kan antas vara ett tämligen krävande ämne att diskutera, kan det även vara lättare att få människor att prata när de ingår i en grupp (jfr Larsen 2009: 85–86).

För en diskursiv analys ger fokusgruppintervjun en bred variation av olika sätt att tala. Dessutom är det intressant hur gruppen behandlar denna variation och skapar en gemensam förståelse. Såsom Barbour (2007:31) påminner, är de enskilda individernas uttalanden bundna till en viss kontext i intervjusituationen och därför är det också viktigt att analysera gruppintervjun som gruppens verksamhet. Meningen är inte heller att hitta ”gruppens gemensamma åsikt”. Ur diskursanalysens synvinkel är det viktigare att analysera processen än det resultat som diskussionen leder till.

5.2 Svenskfinland – ett smältande isflak?

Materialinsamlingen för undersökningen har ägt rum i svenska högstadieskolor och gymnasier i olika delar av Svenskfinland. I detta avsnitt betraktar jag undersökningens finlandssvenska kontext på samhällelig nivå och redogör framför allt för de utmaningar som finlandssvenskarna står inför. Det finns tidigare undersökningar (t.ex. Lönnqvist 2001: 21) som påstår att ett visst framhävande av minoritetsställning hör till den fin-

landssvenska retoriken. Därför är det möjligt att den finlandssvenska aspekten kommer fram i diskussioner som handlar om hållbar utveckling.

Med Svenskfinland syftar jag å ena sidan geografiskt till de regioner där den finlandssvenska befolkningen i huvudsak är koncentrerad: den finländska sydkusten, Österbotten och Åland (Folktinget 2010: 29). Dessutom finns det några s.k. svenska *språköar*, dvs. enspråkigt finskspråkiga kommuner där den svenskspråkiga befolkningen utgör en liten minoritet och som har, som Lönnroth (2009: 15) definierat, en historisk kontinuitet och språklig infrastruktur, t.ex. skola, i kommunen. Å andra sidan uppfattar jag Svenskfinland i denna avhandling som en vid helhet som innefattar t.ex. finlands-svenska identiteter, finlandssvenskt språk och finlandssvensk kultur (Folktinget 2010: 11–12). Således är Svenskfinland större än bara de svenskspråkiga områdena i Finland. I den empiriska delen betraktas temat ur sådana språklärares perspektiv som jobbar med barn och unga med åtminstone någon anknytning till Svenskfinland via den svenskspråkiga skolan.

Samhällets officiella tvåspråkighet i Finland (Språklag 423/2003, § 1) konkretiseras på olika sätt hos individer beroende på deras livsmiljö. Idag utgör de svenskspråkiga i Finland enligt Statistikcentralen (2014) 5,3 procent av hela befolkningen på 5,4 miljoner. Språksituationen ser emellertid helt olik ut i olika delar av Svenskfinland och således är det inte fråga om ett enhetligt område. Finlandssvenskarna bor numera geografiskt utspritt, vilket medför en stor utmaning för att språket ska leva vidare. Därför har de svenskspråkiga institutionerna, framför allt skolan, en avgörande betydelse för den svenskspråkiga befolkningen. Enligt Folktinget (2010: 2) är den finlandssvenska framtiden emellertid inte sorgfri, utan det pågår förändringsprocesser som utgör utmaningar för de svenskspråkiga i Finland.

Det kända uttrycket ”isflaket smälter” syftar till processen där finlands-svenskarna, som tidigare har varit en helgjuten grupp, så småningom smälter samman med majoritetsbefolkningen (Folktinget 2010: 8). När antalet tvåspråkiga ökar och allt fler finlandssvenskar lever i tvåspråkiga miljöer där finskan är dominerande blir utrymmet för svenskan mindre och de situationer där man kan använda svenska reduceras. Också antalet invandrare med andra språk än finska eller svenska ökar hela tiden, vilket har lett till att deras antal enligt Statistiska centralen (2014) uppgifter har överstigit antalet svenskspråkiga i Finland. Dessutom styrs dagens samhälle framför allt av ekonomiska

hänsyn, vilket leder till att myndigheternas service på svenska kan ses som en utgift som man vill spara in på (Folktinget 2010: 2). Dagens språkpolitiska beslut har inte varit gynnsamma för svenskan, vilket syns också i landets skolor: Det andra inhemska språket blev frivilligt i studentexamen 2005 och medborgarinitiativet för att avskaffa den obligatoriska skolsvenskan lämnades in till riksdagen på våren 2014 (Folktinget 2014; Hbl 2014). Dessa beslut påverkar antagligen samhällets framtida språkliga utveckling i Finland.

5.3 Materialinsamling

Materialet i denna studie samlades som sagt in genom fokusgruppintervjuer under våren 2014. Syftet var att genomföra intervjuer med grupper på tre språk- eller modersmåls-lärare i högstadie- eller gymnasieskolor i olika delar av Svenskfinland. För att få material från olika kontexter kontaktade jag svenskspråkiga stadsskolor i Österbotten, på en språkö samt i huvudstadsregionen. Dessutom var syftet att få med skolor med olika inriktningar. Jag kontaktade rektorer i fem skolor, varav tre förhöll sig positivt till undersökningen. Efter att ha kontaktat rektorerna via e-post fick jag kontaktuppgifter till någon av språklärarna i skolan. Denna kontaktperson formade gruppen med sina frivilliga kollegor. Alla grupper blev informerade på förhand via e-post om att intervjun kommer att handla om undervisning för hållbar utveckling. Dessutom påminde jag dem om att det är fråga om ett tema som förekommer även i läroplanerna. Således strävade jag efter att genomföra studien i linje med Vetenskapsrådets (2002: 7–11) forsknings-etiska principer gällande informations- och samstyckeskravet.

5.3.1 Genomförande

Materialet omfattar tre fokusgruppintervjuer där sammanlagt tio lärare medverkat. Grupperna består av både kvinnliga och manliga lärare, i olika ålder och med varierande undervisningsbakgrund. Dessa faktorer ligger inte i fokus i denna undersökning, utan syftet har varit att analysera diskurser som är typiska för respektive skola och dess arbetskollegium. För att garantera de intervjuade lärarnas konfidentialitet (Vetenskaps-

rådet 2002: 12–13), nämner jag i denna avhandling varken namn på de skolor, orter eller lärare som undersökningen berör. Lärare identifieras enbart efter deras undervisningsämne och i vissa fall nämns det område som behandlas, dvs. om det är fråga om en skola i Österbotten, på språkön eller i huvudstadsregionen.

Jag har genomfört fokusgruppintervjuer som temaintervjuer där jag har tagit upp de teman som presenteras i intervjuguiden (se bilaga 1). Temana diskuterades emellertid inte i en viss ordning, utan uttalanden som handlar om ett visst tema dyker upp lite här och där. En stor del av samtalen består av beskrivningar av de material och arbetsmetoder som språklärarna själv har använt för undervisning för hållbar utveckling. Därför har intervjuerna liknat diskussioner där lärare beskriver sin konkreta undervisning och ger exempel på uppgifter som de anser har med temat hållbar utveckling att göra. Således bildar de informella intervjusituationerna enligt min mening ett bra underlag för en diskursiv analys. Nedan ger jag bakgrundsinformation om de skolor där intervjuerna genomförts samt berättar om själva intervjusituationerna.

Den första intervjun ägde rum i en svenskspråkig samskola på en språkö i södra Finland i februari 2014. En av lärarna ville veta mer om vad intervjun kommer att handla om innan hen ville gå med på den. Till denna grupp skickade jag således en preciserande beskrivning på förhand där jag betonade att intervjun kommer att handla om lärarnas dagliga arbete. Jag berättade att begreppet hållbar utveckling kan uppfattas som man vill och att det inte behövs något speciellt intresse för eller några förkunskaper om temat i intervjun. Alla tre lärare som var med i intervjun undervisar även gymnasieklasser i samma lokaler. Fokusgruppen består av två lärare i modersmål och litteratur samt en lärare som undervisar engelska, spanska och franska. Efter en fika i lärarrummet flyttade vi oss till ett klassrum för att genomföra intervjun i en lugnare miljö. Inspelningen av denna intervju utgör 43 minuter av det insamlade materialet.

Den andra skolan är en svenskspråkig högstadieskola i en stad i Österbotten. Skolan är en s.k. grön flagg-skola (se avsnitt 3.1). Alla fyra lärare som var med i intervjun undervisar även gymnasieklasser. Intervjun genomfördes i ett klassrum i skolans lokaler i mars 2014. Jag började intervjun med två lärare, och två lärare anlände lite senare eftersom våra tider oväntat hade krockat med en konferens. Således skiljer sig denna gruppintervju från de andra intervjuerna eftersom det var sammanlagt fyra lärare som ville vara med men som inte var på plats samtidigt. Enligt min mening skulle det

emellertid inte ha varit motiverat att begränsa antalet lärare till tre när det fanns fyra som var intresserade av att vara med. Fokusgruppen består av en modersmåslärare i svenska, en lärare i modersmålsinriktad finska, en lärare i engelska och en lärare i franska och engelska. En av dem är dessutom medlem i skolans grön flagg-grupp. Intervjusituationen var emellertid rörigare än i andra skolor men alla teman i intervjuguiden behandlades med alla lärare. Denna inspelning utgör 71 minuter av det insamlade materialet.

Den sista intervjun ägde rum i huvudstadsregionen i ett svenskspråkigt gymnasium som bl.a. riktar in sig på ekologiska aspekter. En av de tre intervjuade lärarna undervisar finska som främmande språk både på högstadiet och på gymnasiet, en undervisar engelska och tyska på gymnasiet och den tredje modersmål och litteratur i svenska på gymnasiet. Intervjun ägde rum i lärarrummet i maj 2014. Denna inspelning utgör 36 minuter av det insamlade materialet.

5.3.2 Bearbetning av materialet

De inspelade intervjuerna på 150 minuter har transkriberats och dessa transkriptioner på 36 sidor utgör det material som jag analyserar i denna studie. Samtliga intervjuer är transkriberade ordagrant. Pauser (.) och funderingar i form av *hm* och *eh* är inkluderade i transkriptionerna. Som Norrby (1996: 79–81) säger, ska forskaren ta hänsyn till studiens material och syfte när transkriptionstyp väljs. Eftersom syftet i denna studie inte är att betrakta materialet samtalsanalytiskt, är en noggrannare transkribering inte ändamålsenlig. Nedan i tabell 2 finns en sammanfattning av studiens transkriptionskonventioner som förekommer i exempelcitaten i analysen.

Tabell 2 Sammanfattning av studiens transkriptionskonventioner. Omarbetat utifrån Norrby (1996: 88–89) och Börjesson (2003: 189).

Transkriptionssymbol	Interaktionsrealisering
Eh	Tvekljud
Hm	Hummande
(.)	Paus
”...”	Talaren refererar andras ord
[...]	Forskarens egen utelämning eller tillägg

6 Resultat

I detta kapitel presenterar jag fem diskurser om undervisning för hållbar utveckling som jag konstruerat som resultat av analysen som presenteras i avsnitt 4.3. Dessa diskurser kallar jag *språkundervisningsorienterad diskurs*, *ekologisk diskurs*, *kontextberoende kompletteringsdiskurs*, *utvecklingsdiskurs* samt *profileringsdiskurs*. Dessa fem diskurser behandlas i avsnitt 6.1–6.5. Dessutom innehåller den språkundervisningsorienterade diskursen deldiskurserna *språkämnesorienterad läroplansdiskurs*, *innehållsorienterad diskurs* samt *språkhandlingsorienterad diskurs* som presenteras i avsnitt 6.1.1–6.1.3. Jag har även preciserat utvecklingsdiskursen och särskilt tre deldiskurser i den: *diskurs om individuellt ansvar*, *riskfokuserad framtidsdiskurs* samt *språkvalsdiskurs* som analyseras närmare i avsnitt 6.4.1–6.4.3. I avsnitt 6.6 sammanfattar jag de analyserade processerna samt de förstadedeltagarroller som elever och lärare får i samtalen.

6.1 Språkundervisningsorienterad diskurs

Analysen av lärarnas ordval visar att de närmar sig begreppet hållbar utveckling ut ett språkligt perspektiv och talar om *ordförråd*, *termer*, *begrepp* och deras *definitioner* på olika språk. Ordet *språk* förekommer 136 gånger i lärarnas utsagor, till exempel som led i sammansättningar som *språkkompetens* eller *språkundervisning*. I följande exempel 12 jämför läraren engelska och franska ord som berör hållbar utveckling:

Exempel 12 [...] det är ordförråd som dom får det från många olika håll och till exempel engelska och franska ord dom är ganska lika med varandra vad gäller just sådant här biodiversitet (.) det finns på alla språk det samma sak ungefär så (.)

Substantivet *undervisning* förekommer 31 gånger i lärarnas utsagor. När man ser närmare på de processer som är förknippade med de ovan behandlade språkrelaterade nominalerna, blir det klart att processen UNDERVISA förekommer ofta i denna språkrelaterade kontext:

- Exempel 13 hm (.) det som är intressant när man undervisar språk är att man kan ju egentligen prata om precis vad som helst (.)
- Exempel 14 jag hade igår undervisat lite argumentationsanalys och just då använde jag den här buss- eller kollektivtrafiken i [stadens namn] som exempel [...]

Processen UNDERVISA har *språket* som andradeltagare i exempel 13. I exempel 14 är andradeltagaren *argumentationsanalys* som också kan anses ingå i ett tematiskt betydelseområde tillsammans med andra ord som har med språk eller språkundervisning att göra.

Utifrån den ovanstående analysen kan jag konstatera att undervisning för hållbar utveckling betraktas i lärarnas utsagor utifrån språkundervisningens kontext. Det språkbruk och betydelsesystem som är karaktäristiska för denna kontext kallar jag för språkundervisningsorienterad diskurs. Processen UNDERVISA har oftast ordet *språk* eller något annat språkrelaterat ord som andradeltagare, som i exempel 13 och 14. Ibland säger lärare att de undervisar *elever*, men däremot står *hållbar utveckling* aldrig som andradeltagare i samband med processen UNDERVISA. Således uttalar lärarna inte ordagrant att de skulle *undervisa hållbar utveckling*. Däremot konstruerar lärarna talet om undervisning för hållbar utveckling genom att beskriva hur olika *ord*, *termer* och *begrepp* som hör till temat hållbar utveckling kan behandlas i undervisningen.

Språkundervisningen är emellertid ett mångfasetterat fenomen och de diskurser som ryms inom detta område kunde vara målet för en separat studie. I detta sammanhang behandlas närmare tre deldiskurser som är inbäddade i den språkundervisningsorienterade diskursen: en språkämnesorienterad läroplansdiskurs, innehållsorienterad diskurs och språkhandlingsorienterad diskurs. Jag anser att de sätt att uttrycka sig som utmärker dessa diskurser kan ha en betydande roll för hur undervisning för hållbar utveckling formas i språkundervisningen. Dessa diskurser beskrivs närmare i följande tre avsnitt 6.1.1–6.1.3.

6.1.1 Språkämnesorienterad läroplansdiskurs

Ordet *läroplan* nämns 10 gånger i lärarnas utsagor, medan *kurs* förekommer 49 gånger. Transitivityanalysen visar att attributiva relationella processer som beskriver hur *läroplanen är* eller vad lärarna *har* är vanliga i samtalen:

Exempel 15 om man tänker på vad vi har för åtminstone för modersmål det den läroplan vi har det är väldigt omfattande det som ska rymmas in i kursen är väldigt mycket stoff så att man får vara väldigt kreativ för att få in den här fostran för hållbar utveckling tillsammans med det stoffet (.)

Exempel 16 [...] allt är egentligen möjligt tycker jag i språkundervisning vi har i Finland väldigt fria händer när det gäller det innehåll vi sätter i våra teman eller våra teman är definierade i en viss del men det finns väldigt mycket där jag har fria händer att välja (.)

Förutom den relationella processen VARA med attribut, som *är väldigt omfattande* i exempel 15, förekommer det också den identifierande relationella processen HETA. Typiskt är att lärarna pekar ut specifika kurser vars temaområde handlar om hållbar utveckling, som i exempel 17:

Exempel 17 [...] alltså om vi tänker på språket så har vi liksom kurser som heter Vår gemensamma jord, natur och hållbar utveckling i språk [...]

Syftningar till *läroplanen* används också för att argumentera för varför hållbar utveckling inte behandlas i språkundervisningen. I exempel 18 görs detta genom att negera den existentiella relationella processen KOMMA FRAM:

Exempel 18 jag tror väl inte att det [hållbar utveckling] kommer fram hemskt mycket i modersmålläroplanen (.)

Som exempel 15 och 16 ovan visar, går åsikterna isär när det gäller hurdana möjligheter läroplanerna ger för undervisning för hållbar utveckling. Det som emellertid är kännetecknande för olika utsagor är att lärarna värderar möjligheter till undervisning för hållbar utveckling utifrån de kursbeskrivningar som finns i läroplanerna för specifika läroämnen. Däremot får den allmänna delen i läroplanerna inte mycket utrymme i lärarnas utsagor. I exempel 15 uppfattas undervisning för hållbar utveckling

närmast som något extra som tar tid från det egentliga innehållet i språkundervisningen som redan i sig innehåller *väldigt mycket stoff*.

Analysen visar att lärarna anser att deras uppgift är att fylla de krav som kursbeskrivningarna ställer och undervisa inom de gränser som läroplanen ger. Dessa ramvillkor uttrycks också som oföränderliga: Lärarna *har* kurser som *finns* och som *heter* något. Dessa är processer där det inte sker någon synbar förändring och som inte verkar innehålla möjligheter till förändringar. Emellertid kan den språkämnesorienterade läroplansdiskursen förekomma i kontexter där lärarna ser goda möjligheter för undervisning för hållbar utveckling som i exempel 16. Men även då grundar sig berättigande till dessa *fria händer* som lärarna *har* på läroplanen. Detta betydelsesystem, som skapar gränser och möjligheter för undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningen utifrån läroplanen, kallar jag för språkämnesorienterad läroplansdiskurs.

6.1.2 Innehållsorienterad diskurs

Ordet *text* nämns 42 gånger i lärarnas utsagor, som i sammansättningen *textkompetent*. Om *tidningar* talar lärare 30 gånger, medan *lärobok* nämns bara 5 gånger. Dessa ord samt sådana som *litteratur*, *nyhet*, *insändare*, *uppgift*, *analys*, *medie-*, *uppsats* och *artikel* hör till ett gemensamt tematiskt betydelseområde som innehåller ord som lärarna använder i sina beskrivningar om läromaterial i språkundervisningen.

Transitivitetsanalysen visar att lärarna oftast är utförare av materiella processer i språkundervisningen där de *använder* eller *tar* något material som *texter*, *tidningar* och *böcker*. Detta material som lärarna använder *handlar om* temana som har med hållbar utveckling att göra. Analysen av verbala processer visar att de oftast är lärare och elever tillsammans, *vi*, som *diskuterar* eller *behandlar* de teman som har dykt upp utifrån läromaterialet. Aktuella tidningstexter kan fungera som underlag också för till exempel materialbaserade uppsatser. Hållbar utveckling kan uppfattas som ett möjligt temaoområde bland andra teman som ger innehåll att tala och skriva om. Då har temat hållbar utveckling närmast ett instrumentellt värde på vägen mot något annat, det egentliga syftet med språkundervisningen. En sådan instrumentell syn på hållbar utveckling, där temat ses som ett medel för att nå mål inom andra områden, kallar jag för en innehållsorienterad diskurs.

Hållbar utveckling förknippas i lärarnas utsagor oftast med aktualitet: istället för läroböcker *väljer* lärare *en aktuell text* eller *tar med digitala medier*. I följande exempel funderar lärare på innehållet i tidningar och i den traditionella litteraturen:

Exempel 19 jag tänkte på det här läromedlet som vi har i de där modersmålet [...] dom texter kanske inte alla gånger täcker så väldigt bra att då har vi en stor hjälp av att till exempel ta tidningen och massmedier att det kommer tycker jag därifrån (.) att våra läromedel används ganska mycket litteratur visserligen och via litteratur kommer man in i ganska stora frågor men de här kanske mer direkt via dagstidningen [...]

I exemplet beskriver satserna *det kommer därifrån* och *via litteratur kommer man in i ganska stora frågor* händelser som inte innebär något aktivt agerande från lärarnas eller elevernas sida: *man* är medium i satsen *via litteratur kommer man in i ganska stora frågor*. Analysen av lärarnas utsagor visar att det ofta räcker till om *texterna handlar om* hållbar utveckling. Således blir läromaterialet, som *texterna*, bärare i attributiva relationella processer. Vad eleverna gör med eller lär sig av texter blir ofta oklart, som i exempel 20. I exemplet beskrivs *texter* genom den existentiella relationella processen FINNAS samt de attributiva relationella processerna TANGERA och VARA.

Exempel 20 [...] bland texterna i dagens tidning så man kan se så gott som varje dag finns det eller åtminstone varje vecka finns det texter om hållbar utveckling och ansvar för miljön och framtiden och varje varje rapport om krig så tangerar så ju med det här ämnet, tidningen är ju full av materialet inom det här området (.)

Alltid behöver det inte vara fråga om textinnehåll, utan lärare talar också om innehåll i diskussionerna. I exempel 21 beskrivs händelsen KOMMA IN utan agenter:

Exempel 21 om det är ett viktigt samtalsämne då kommer det in helt enkelt (.)

Förutom innehållet i läromaterial funderar lärarna även på innehållet i student-skrivningarna:

Exempel 22 [...] då kan det handla om ekologi rätt ofta tycker jag har det varit i student-skrivningarna materialbaserade uppsatser och textkompetens-uppgifter och så vidare till exempel östersjön minns jag (.)

Som yttrandena om läromaterial, innehåller utsagan ovan om studentskrivningar den attributiva relationella processen HANDLA OM. Dessutom finns en existentiell process VARA i satsen *har det varit i studentskrivningarna materialbaserade uppsatser och textkompetensuppgifter*. Som jag diskuterar i samband med den språkämnesorienterade läroplansdiskursen i avsnitt 6.1.1, är det även här fråga om tillstånd som konstrueras som oberoende av lärarnas eget agerande.

6.1.3 Språkhandlingsorienterad diskurs

Hållbar utveckling beskrivs i lärarnas utsagor inte bara som ett innehållsligt tema i språkundervisningen, utan språkandet i sig och annat agerande i klassrummet kan utgöra handlingar som har med undervisning för hållbar utveckling att göra. I lärarnas utsagor som gäller språkhandlingar i klassrummet är det typiskt att målen för undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningen beskrivs med både mentala och verbala processer där eleven är förstadedeltagaren och agenten. I exempel 23 finns processerna HÅLLA, VÄLJA och PRESENTERA som alla har *var och en* [elev] som förstadedeltagare, antingen som talare eller som upplevare.

Exempel 23 nå jag tar ett konkret exempel i nian nu ska var och en hålla ett åsikts-
tal (.) välja en fråga som de själv upplever är viktig någonting som
man vill ändra på här i världen och presentera den med ordentliga
argument 3 till 5 minuter i klassen (.)

Elevers eget agerande kommer fram också i exempel 24 när lärare beskriver grupparbete under tidningsveckan: Eleverna är förstadedeltagare i materiella processer som GÖRA, SAMLA, SKRIVA, LÄGGA IN samt i mentala processer som VÄLJA och KOMMA ÖVERENS.

Exempel 24 [...] och eleverna gör tidningar som grupparbete då fyra elever i varje
grupp gör en tidning och då har dom själva samla på texter (.) olika
typer av texter som de har skrivit och fått välja och det har blivit de
där individuella fria arbetet och i gruppen ska de sen komma överens
om hur tidningen ska ses ut liksom hur dom lägger in olika texter och
vilka bilder och så vidare vad som blir huvudnyhet (.)

I exempel 25 beskriver lärare syften med kommunikativa uppgifter. Den materiella processen PÅVERKA har *omgivningen* som andradeltagare. Också den verbala processen FORMULERA har en andradeltagare, *andra*. Således är det fråga om processer vars syfte är att påverka medmänniskor:

Exempel 25 (.) det är ett sätt att lära sig att ta ansvar att att fundera på vad man vill vill ta tag i den här världen och kunna formulera det för andra och våga ta det där steget för att tala ut och göra det på rätt sätt så att andra att det kan gå hem det här budskapet också (.) att du upplever att du kan påverka omgivningen [...]

Denna diskurs som beskriver kommunikation i klassrummet som språkhandlingar med betydelse för undervisning för hållbar utveckling kallar jag för en språkhandlingsorienterad diskurs. Diskursen kommer ofta till uttryck i kontexter där elever har rollen som förstadeltagare och agenter framför allt i mentala och verbala processer. Ofta är syftet med dessa handlingar att påverka andra. I verbala processer finns det ofta en lyssnare som andradeltagare, som i utsagan *formulera det för andra* i exempel 25. Lärares agerande i sin tur har ingen framträdande roll när det gäller den språkhandlingsorienterade diskursen.

6.2 Ekologisk diskurs

Vissa av lärarnas utsagor om undervisning för hållbar utveckling präglas av ord som *miljö*, *eko* och *natur* eller sammansättningar som innehåller någon av dessa ordled. *Miljö* är ett produktivt ord som förekommer 32 gånger, till exempel i sammansättningar som *miljötänkande*, *-frågor*, *-resurser*, *-medvetenhet* samt *miljövänlig* och *miljörelaterad*. Förutom substantiv och adjektiv förekommer adverbet *miljömässigt*. *Eko* förekommer sammanlagt 30 gånger⁴ som led i ord som *ekosystem*, *ekologi* eller *oekologisk*. Ordet *natur* förekommer 11 gånger ensamt samt i sammansättningarna *naturföreteelse*, *naturvetenskap* samt *naturvänlig*. Ord med leden *eko*, *miljö* och *natur* kan anses bilda ett gemensamt tematiskt betydelseområde tillsammans med sådana ord

⁴ *Eko* förekommer även i ordet *ekonomi* som inte räknas med i detta sammanhang.

som *biodiversitet*, *artrikedom* eller *grön* som förekommer i enstaka av lärarnas utsagor. Genom att tala om undervisning för hållbar utveckling med dessa ord betonas den ekologiska aspekten (avsnitt 2.1) av hållbar utveckling.

Den ekologiska aspekten kommer fram inte bara i begrepp som hör till det ekologiska betydelsefältet. T.ex. med ord som *lokaltåg* och *privat bilism* kan samtalsdeltagarna syfta allmänt till trafikmedel. Men när en lärare i följande exempel 26 kontrasterar dessa två alternativ, relateras mänskligt agerande med dess konsekvenser för naturen. Således riktas ordens betydelser i denna utsaga till ekologiska aspekter av *lokaltåg* och *privat bilism*:

Exempel 26 [...] då använde jag det här buss- eller kollektivtrafiken i [stadens namn] som exempel (.) behöver vi lokaltåg till exempel hur ska man begränsa privat bilism eller ska man göra det och så vidare och så olika argument för och emot lokaltåg så det var (.) bara råkar bli en sån här ekologisk fråga det också (.)

Den ekologiska aspekten kommer fram även i metaforer som har lånats från det ekologiska fältet till utsagor som handlar om språk, som när en lärare talar till exempel om *kommunikationsklimatet*. I exempel 27 använder läraren termerna *språkekologi* och *språklig diversitet* för att beskriva den flerspråkiga situationen i skolan:

Exempel 27 vi kan ha språkekologi också det tänkte jag på att att språklig diversitet är det som vi försöker slå vakt i vår skola att svenskan skulle överleva i Finland och det här så kommer också den här överlevnaden att så kan man också se om det här temaområden också och då blir det ganska egentligen ganska central fråga för oss faktiskt om vi tar det på det här viset (.)

Analysen av deltagare i ekologiskt präglade utsagor visar att lärare oftast refererar till sig själva eller till sådana grupper de hör till med pronomenet *vi*. *Vi* används till exempel för att syfta till lärare och elever som tillsammans gör någonting. *Vi* används oftast i samband med materiella processer, som SOPSORTERA. Således är det inte en enskild lärare som sparar papper, utan det ses som skolans gemensamma projekt. Ibland betonas konkretionen i handlingen genom adverbet *helt konkret* som i exempel 28. Exemplet visar hur den konkreta handlingen, som att spara papper, ofta kontrasteras i lärarnas utsagor mot de handlingar som har med *innehållet* att göra och som uppfattas som centrala för språkundervisningen, vilket diskuteras i avsnitt 6.1.2.

Exempel 28 å förstås om man nu inte tänker på innehållet så kan man också helt konkret vad vi gör just med det här att spara papper och sånt här [...]

En lärare använder *vi* för att syfta till finländare till skillnad mot andra nationaliteter, i detta fall fransmännen och andra sydeuropeer:

Exempel 29 där kan man också få in den här kulturella aspekten att man kan jämföra hur lever vi i Finland så där hur ekologiskt lever vi i Finland och till exempel i Frankrike som ju är och resten av speciellt Sydeuropa och halva Mellaneuropa ganska oekologiska och dom sorterar inte avfall på samma sätt och dom kör bil ännu mer än vi gör och så där att det är hemskt intressant att diskutera (.)

I samband med verbala processer är det vanligast att lärare syftar med *vi* till sig själva och elever tillsammans, som i exempel 30:

Exempel 30 utgående från den [filmen Home] har vi i diskussionskurser som vi har haft diskuterat olika saker och det har varit ganska tacksamt (.)

Förutom att eleverna och lärare *diskuterar* tillsammans, *debatterar*, *berättar*, *presenterar* och *pratar* eleverna också när ekologiska frågor behandlas. Däremot refererar lärarna oftast till sig själva med pronomenet *jag* i materiella, mentala eller attributiva relationella processer då lärare t.ex. *använder*, *väljer*, *har* eller *tar* något undervisningsmaterial som *en aktuell text*, *tidningsartiklar*, *reportage* eller *film*, vilket diskuterades redan i avsnitt 6.1.2 i samband med den innehållsorienterade diskursen. När det gäller elevernas eget agerande inkluderas de ofta bara indirekt i materiella och mentala processer. I följande exempel är det pedagogiska arbetssättet *uppgift* i punkt a ansvarigt för processen KOMMA PÅ som beskrivs i punkt b. Först i punkt c beskrivs processer som innehåller elever (*de*) som förstadedeltagare: JOBBA, TA REDA PÅ, FÖRSÖKA och PRESENTERA.

Exempel 31 a)[...] sen var deras uppgift

b) att själv komma på en idé för en science fiktion film eller fick de också ha ett dataspel eller en musikkollektion eller ett utkast i en roman som skulle också få ungdomarna att bli medvetna om de här sakerna (.) det skulle vara en sådan här science fiktion -tema (.)

c) och de jobbade jätte bra på det och de måste också samtidigt först ta reda på veta en massa och så skulle de försöka få dem in i den här genren då att till exempel dataspel eller film och så skulle dom presentera det till resten av klassen (.)

Den innehållsliga analysen av lärarnas utsagor visar att det finns vissa vanliga mönster som upprepas när det gäller hållbar utveckling. Den ekologiska aspekten är den som kommer oftast fram när lärare definierar eller refererar till hållbar utveckling. I definitionerna är det typiskt att lärarna först funderar över komplexiteten av begreppet hållbar utveckling och beskriver begreppet till exempel som *luddigt* eller *vitt*. För att avgöra komplexiteten övergår lärarna till ekologiska överväganden. När lärarna refererar till undervisning för hållbar utveckling använder de neutrala uttryck som *det här temaområdet* eller *de här sakerna*, men oftast följs det neutrala uttrycket av ett exempel som tar upp den ekologiska aspekten. I följande exempel talar läraren om dags-tidningar som innehåller mycket material att använda i undervisning för hållbar utveckling. Först talar läraren generellt om *som tangerar till det här* men till slut relateras det neutrala uttrycket *såna dagsaktuella saker* till *Greenpeace* med konjunktion *som*:

Exempel 32 i den muntliga kursen som jag hade i engelska så har eleverna själva sökt fram något som dom presenterar varje lektion och ibland var det också sånt som just tangerar till det här att det har varit såna dagsaktuella som Greenpeace till exempel och så att det just sådana dagsaktuella saker (.)

Ekologiska aspekter nämns även i sammanhang där läraren berättar om andra aspekter av hållbar utveckling, vilket kommer fram i exempel 33:

Exempel 33 [...] men jag har nog inte liksom miljömässigt hemskt mycket jag kan sen ha om etik och moral och vem som får gemenskap och innanförskap och utanförskap liksom den typen av samhälle men inte hemskt mycket om miljö (.)

I exempel 33 nämner läraren två gånger att hen inte behandlar så mycket miljöfrågor i undervisningen, vilket utgör svaret på frågan hur temat hållbar utveckling syns i ifrågasvarande lärarens egen språkundervisning. Således verkar det som om *etik och moral och vem som får gemenskap och innanförskap och utanförskap* är som temana inte lika relevanta för hållbar utveckling som miljöteman. Vissa lärare förknippar temat hållbar utveckling också till exempel med människoresurser som hälsa och trivsel i skolan, men

dessas teman behöver alltid förklaras och motiveras: När lärare talar om *miljö*, *natur* eller *ekologi* i samband med hållbar utveckling, specificeras dessa begrepp inte utförligare. Om lärare däremot talar om andra aspekter av hållbar utveckling, motiverar hen varför dessa teman tas upp. Detta behandlas vidare i avsnitt 6.3.

Utgående från analysen av lärarnas utsagor kan jag konstatera att det finns en modell för att tala om undervisning för hållbar utveckling som innebär att man helt enkelt ska bekänna sin relation till ekologiska aspekter. Jag kallar denna aspekt av utsagor om undervisning för hållbar utveckling för en ekologisk diskurs. Denna diskurs karaktäriseras av tanken att undervisning för hållbar utveckling är framför allt undervisning om ekologiska frågor, vilket inte behöver motiveras utan tas för givet i lärarnas utsagor. Analysen av deltagare i de processer som förekommer i samband med ekologiska ord visar att lärare och elever tillsammans, *vi*, är agenter i konkreta, materiella processer som SOPSORTERA eller i verbala processer som DISKUTERA. I samband med handlingar som förknippas med läromaterial är lärare däremot ofta förstadedeltagare i processer som ANVÄNDA och VÄLJA. Då blir elevers aktörskap osynligare i processer som handlar om läromaterial och uppgifter.

6.3 Kontextberoende kompletteringsdiskurs

Lärarnas utsagor om undervisning för hållbar utveckling handlar ofta om ekologiska *aspekter*, vilket behandlas redan i föregående avsnitt. Men ordet *aspekt* som förekommer i lärarnas tal ger uttryck åt att de finns även andra aspekter än enbart miljörelaterade i undervisning för hållbar utveckling. En innehållslig analys av lärarnas utsagor visar dessutom att det finns en enighet om att begreppet i sig är *luddigt* och *vitt*, och att tolkningarna och definitionerna beror på talaren. Lärarna nämner olika innehållsliga teman som de anser höra till temat hållbar utveckling: elevernas Pakolais-perjantai -sida på Facebook som handlar om flyktningspolitik, trettioalet i Tyskland och förintelsen, hälsa, motion och lärarnas välmående. Det som är gemensamt för dessa olika teman är att det kommer upp i samband med den ekologiska aspekten, som i exempel 34:

- Exempel 34 jag kopplar den samman ganska långt med miljöfrågor och hållbar liksom utveckling på det sättet att miljömässigt genom att [skolans namn] också är en grön grön flagg skola så kopplar vi ganska mycket på det sättet med utveckling men jag tycker också att hållbar utveckling kan handla om personlighetsutveckling också lite på det sättet fundera på vad som krävs i samhälle (.)

Hållbar utveckling är ofta bärare i den attributiva relationella processen HANDLA OM. Men sällan presenteras alternativa uppfattningar, som hållbar utveckling som *personlighetsutveckling*, som självklart fakta, utan talaren reserverar sin tanke till exempel med ordet *lite* som i exempel 34 och 35 eller motiverar sin åsikt på något sätt som i exempel 36. *Personlighetsutveckling* är dessutom en nominalisering som döljer aktörer i processen *utveckla* och orsakar ganska abstrakt och odefinierat språkbruk.

- Exempel 35 [...] så det har också lite med hållbar utveckling att göra att man lär sig att komma överens med människor (.)

- Exempel 36 Lärare A: [...] men hållbar utveckling det handlar ju också om människoresurser alltså inte miljöresurser enbart utan också människoresurserna (.) alltså jag undervisar hälsokunskap som biämne nu och jag tycker att det är också det att vi hushållar med våra att vi hushållar med oss själva med varandra och kommunikationen med varandra jag tycker det är väldigt mycket som ingår i hållbar utveckling (.)

Lärare B: ja jag sa precis samma sak (.)

Lärare A: att ta det bredare (.)

Som det diskuterades i avsnitt 6.2, behöver ekologiska aspekter av hållbar utveckling inte motiveras eller förklaras vidare. Men när det gäller andra aspekter av hållbar utveckling, verkar det som om talaren vill argumentera för sina åsikter, som Lärare A i exempel 36: hen hänvisar till sin egen expertis som lärare i hälsokunskap. Därefter svarar Lärare B med medhåll *ja jag sa precis samma sak*. Exempel 36 visar hur kompletterande aspekter av hållbar utveckling väcker å ena sidan mer diskussion och argumentation än berättigande av ekologiska frågor men å andra sidan inte orsakar några motpåståenden heller. Denna uppfattning som lämnar utrymme för olika, delvis talarberoende tolkningar av hållbar utveckling kallar jag för kompletteringsdiskurs.

Karaktäristiskt för kompletteringsdiskursen är att olika tolkningar förekommer vid sidan av den ekologiska diskursen: Ordet *också* i exempel 36 och konstruktionen

inte enbart – utan också visar att alternativa uppfattningar inte utesluter den ekologiska aspekten av hållbar utveckling utan kompletterar den. Detta kommer fram även i Lärare A:s utsaga *Att ta det bredare* i exempel 36. Det verkar som om det hör till temat om hållbar utveckling att temat uppfattas brett och att det lämnas utrymme för olika uppfattningar, med det förbehåll att den förgivettagna ekologiska aspekten finns med.

6.4 Utvecklingsdiskurs

I lärarnas samtal om undervisning för hållbar utveckling kommer det upp perspektiv på tiden, långsiktigheten och utvecklingen. Den lexikala analysen visar att ordet *framtid* nämns 5 gånger, nominaliseringen *utveckling* 54 gånger. Oftast förekommer det sistnämnda emellertid i begreppet *hållbar utveckling*, men det finns också andra textuella kontexter där *utveckling* behandlas.

Analysen av deltagare och processer i lärarnas utsagor visar att utvecklingen går framåt av sig själv och varken elever eller lärare har någon aktiv roll i denna process, vilket syns i följande exempel:

Exempel 37 det är lite risk med de här texterna när de blir ganska fort föråldrade vissa saker i alla fall att utvecklingen går så fort att så jag har nog också använt tidningsartiklar, internet och ibland också reportage sånt (.)

Exempel 38 ja alltså den här kritiska läsförmågan och på olika språk för att genom att det blir allt mer global värld så klarar man inte sig bara med sitt modersmål [...]

Att texterna *blir ganska fort föråldrade* och att *utvecklingen går så fort* händer utan några aktiva agenter, men dessa processer har som följd att lärarna måste anpassa sin egen verksamhet enligt utvecklingen, som att använda mer aktuellt material än läroböcker, som i exempel 37. *Det blir allt mer global värld* i exempel 38 är också en process som verkar hända oberoende på lärare och elever men som måste tas hänsyn till i undervisningen. Denna syn på utveckling som baserar sig på tanken att utvecklingen går vidare oberoende på vad lärare och elever gör, kallar jag för utvecklingsdiskurs. Analysen av lärarnas utsagor skapar emellertid en mer nyanserad bild på deras upp-

fattningar om utveckling och dess riktning. Eftersom dessa uppfattningar har en betydelse hur undervisning för hållbar utveckling formas i språkundervisningen, presenterar jag dessa uppfattningar som deldiskurser för utvecklingsdiskursen. Dessa deldiskurser kallar jag för en diskurs om individuellt ansvar, riskfokuserad framtidsdiskurs samt språkvaldiskurs. Deldiskurserna behandlas i nästa avsnitt 6.4.1–6.4.3.

6.4.1 Diskurs om individuellt ansvar

Analysen av nominala ordklasser hjälper inte mycket för att beskriva det betydelsesystem som jag kallar för diskursen om individuellt ansvar. Adverbet *själv* förekommer emellertid 44 gånger i lärarnas utsagor och ordet används för att betona elevernas eget agerande som i exempel 39:

Exempel 39 hm å sen sa att eleverna har gjort skyltarna själva jag tror att det är viktigt att de är dom som har fått fundera ut vad det egentligen innebär att man är grön flagg och man har fått göra skyltarna själva också jag tror att i stället att vi har vi är och säger att släck lamporna och så tror jag nog att eleverna ska själv komma till den slutsatsen (.)

Förutom att eleverna är ansvariga för sina mentala (*komma till den slutsatsen*) och materiella (*har gjort skyltarna*) handlingar är de ansvariga att upplysa andra, vilket kommer fram i de mål som undervisning för hållbar utveckling enligt lärarna har. Medan elever upplyser sina klasskamrater, anses lärare, *vi*, däremot inte ha som uppgift att ge direkta order till elever, vilket kommer fram i uttrycket [...] *i stället att [...] vi är och säger att släck lamporna [...] i exempel 39. Skyltarna som eleverna själva har gjort hjälper även andra att sopsortera, men språkundervisningen innehåller dessutom många andra processer som syftar till att påverka andra. Lärare beskriver undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningen med både materiella (SKRIVA), mentala (TYCKA, KOMMA PÅ, REFLEKTERA) och verbala (REDOVISA) processer där elever själva är förstadedeltagare som i exempel 40:*

Exempel 40 [...] dom ska skriva listor helt enkelt på vad som gör som dom tycker är sådana viktiga saker att för att då bevara miljön och och redovisa då dom för varandra också att just att dom reflekterar och kommer på att ahaa det här är också vettigt att göra att [...]

Exempel 41 visar hur den språkhandlingsorienterade diskursen (avsnitt 6.1.3) och diskursen om individuellt ansvar sammanfogas i de syften som språklärare ger för undervisning för hållbar utveckling. Språket ses som ett sätt att påverka omgivningen, men innan eleven kan påverka måste hen bli medveten om vad hen egentligen tycker och kunna verbalisera det också. Å andra sidan får eleverna i dessa beskrivningar också deltagarroller som lyssnare, som i verbala handlingar *redovisa då dom för varandra* i exempel 40 eller *kunna formulera det för andra* i exempel 41. Elever beskrivs som agenter som påverkar som i utsagan *att du kan påverka omgivningen*:

Exempel 41 [...] lära sig att ta ansvar att att fundera på vad man vill vill ta tag i det här världen och kunna formulera det för andra och våga ta det där steget för att tala ut och göra det på rätt sätt så att andra att det kan gå hem det här budskapet också (.) att du upplever att du kan påverka omgivningen [...]

Även kommuner samarbetar med skolor för att hitta lösningar på *energibesparingar*. I exempel 42 berättar läraren om ett meddelande som hen fick under intervjun:

Exempel 42 [...] här föreslår vår prorektor [...] en bonusuppgift i provet som en uppsats där våra studerande skulle kunna komma på med idéer hur [kommunens namn] kunde bli mer ekologisk bland annat och vilka lösningar man skulle kunna hitta på energibesparingar i [kommunens namn] [...]

Kommunens tävling visar att individerna involveras att agera förutom i skolan och hemmet också på kommunal nivå. Utifrån meddelandet kan man konstatera att egenskap *ekologisk* är förknippad med nominaliseringen *energibesparingar*. Det som emellertid inte sägs är att dessa energibesparingar antagligen är till nytta även ekonomiskt. Denna tanke kommer fram även i analysen av lärarnas utsagor. Det som tas för givet är att elever har ansvar för att ta hänsyn till miljöfrågor. Däremot har elever inget ansvar till exempel för skolans eller kommunens ekonomi och ekonomiska sparkrav. Man kan tänka sig att det inte finns någon skillnad i praktiken om man sparar energi på ekologiska eller ekonomiska grunder. Men språkanvändningen avslöjar vad som anses vara acceptabelt att kräva av eleverna. Dessutom visar transitivetsanalysen att

kommunen själv inte har någon aktiv roll i utvecklingen mot en mer ekologisk stad, utan processen beskrivs som händelse BLI.

Diskursen begränsas dock inte till individernas livsmiljö, utan innebär förutom ett lokalt även ett globalt ansvar. I diskursen om individuellt ansvar i språklärarnas utsagor förekommer även tanken om ett gemensamt nationellt och internationellt ansvar som blir synligt i interkulturella jämförelser:

Exempel 43 [...] vi brukar årligen eller jag åker med mina franska studeranden till Paris [...] så ska det lite berätta vad de upplevt som annorlunda och så där jämfört med Finland så kommer det alltid fram i alla grupper det här att de är så oekologiska (.) de som bott i familjer [säger] så att ”de sorterar inte alls avfall och dom kastar allting i samma roskis och så här och det finns så mycket bilar” och och det är så intressant att hur dom tar fasta på de här sakerna så märker man ändå att hur mycket saker som är ganska naturliga för oss just speciellt med den här ekologiska hållbara utvecklingen så vi inte tänker på att vi gör dagligen här medan man ser en annan verklighet så då blir man medveten om hur mycket vi gör [...]

I exempel 43 beskriver lärare det som vi i Finland gör respektive vad *de/dom* i Frankrike gör. Beskrivningar om interkulturella jämförelser innehåller framför allt materiella processer.

Analysen av lärarnas utsagor visar att lärarna förutsätter t.ex. sopsortering och energibesparing från eleverna. I vissa fall är det lärare som uppmanar att göra det, vissa fall förväntas eleverna *själv komma till den slutsatsen*. Dessa krav tas för givet i lärarnas utsagor och t.ex. sopsortering motiveras inte på något sätt. Således delar lärarna, och även eleverna förväntas att dela, en gemensam uppfattning om det att sopsortering är meningsfull och att den har någon påverknings. Denna gemensamma uppfattning om den påverkan som individernas konkreta handlingar har för den fortsatta utvecklingen och om det ansvar individerna har för framtiden kallar jag för diskursen om individuellt ansvar. Således anser lärare att individens nutida handlingar påverkar hurdan framtiden kommer att vara:

Exempel 44 [...] alla de beslut som vi fattar just nu att det är inte bara det som blir vi gör här och nu utan det har alltid en effekt om någonting är billigt nu har det varit dyrt någon annanstans och det är någon annan som betalar för det så sådana saker att det det tycker jag men det kommer ganska naturligt de flesta eleverna är väldigt insatta, tycker jag (.)

Exempel 44 innehåller också en värdering som utmärker diskursen om individuellt ansvar: *det kommer ganska naturligt de flesta eleverna är väldigt insatta*. Processen KOMMA är en händelse som inte behöver någon agentivitet från lärares eller elevers sida. *De flesta eleverna är väldigt insatta* innehåller i sin tur den värderande, attributiva relationella processen VARA. Förutom ansvar, förväntas elever även ha intresse för miljöfrågor.

6.4.2 Riskfokuserad framtidsdiskurs

Den fortsatta utvecklingen och tron på människans förmåga att styra det kommande, vilket behandlas i samband med diskursen om individuellt ansvar i avsnitt 6.4.1, står hela tiden i relation till rädslan för en förestående katastrof. Ordet *hotad* förekommer 5 gånger, *problem* 9 gånger och dessutom talar lärare till exempel om *miljökatastrof*. Dessa ord hör till ett tematiskt betydelseområde som används för att lyfta fram en problemorienterad bild på framtiden.

Behandlandet av riskfyllda bilder på framtiden visar sig att vara ett vanligt sätt att väcka diskussioner och debatt i språkundervisningen. Dessa materiella processer, som att titta på en film, eller att läsa litteratur förväntas att leda till mentala processer som bidrar till hållbar utveckling. Detta kommer fram till exempel när en lärare berättar om en science fiktion -projekt:

Exempel 45	[...] först pratar vi lite om miljöfrågor och sen tittar vi på en film, A Day after Tomorrow där det sker sån här miljökatastrof och det är så här och sen diskuterar vi lite om filmanalys och eleverna fick fundera kring var den nu effektiv och fick den tänka på miljöfrågor [...]
------------	---

I lärarnas utsagor är utvecklingen, som sker av sig själv, sällan helt och hållet positivt. Däremot behövs ofta aktiva handlingar för att utvecklingen vore hållbar. I exempel 45 är *miljökatastrof* medium i händelsen SKE: det finns inga agenter i samband med denna process. I följande exempel 46 finns det *miljöproblem* som *förvärras* av sig själv, men med aktiva handlingar, som att SE TILL i exempel 47, kan man försöka förhindra den negativa utvecklingen:

- Exempel 46 [...] vilka miljöproblem som finns och hur man kan leva för att bidra till att de inte förvärras och allt sånt här och det kan vara ganska intressant (.)
- Exempel 47 överlevnad men också diversitet alltså försöker se till att artrikedomen bibehålls eller att vi inte rubbar ner det nuvarande ekosystemet allt för mycket (.)

I exempel 46 är *man* det existerande i den existentiella relationella processen LEVA, och således är det inte fråga om något aktivt handlande. Målet för hållbar utveckling beskrivs i exempel 47 med ordet *överlevnad* som inte innehåller så mycket positiva konnotationer. Att vi *rubbar ner det nuvarande ekosystemet* tas för givet, men att inte göra det *allt för mycket* anses vara möjligt. Den innehållsliga analysen visar att lärarnas beskrivningar av undervisning för hållbar utveckling inte innehåller positiva scenarier om de möjligheter som utvecklingen kunde leda till, utan utvecklingen anses vara i riktning mot risker och försämring. Användningen av passivformen *bibehålls* i exempel 47 döljer agenter i handlingen, medan den existentiella processen LEVA i exempel 46 ersätter de aktiva handlingar.

Utvecklingen sker av sig själv, men för att den vore hållbar behövs kontinuitet och långsiktighet. Detta kräver också individernas aktiva agerande: Lärarnas beskrivningar om undervisning för hållbar utveckling innehåller olika tänkbara scenarier om vad som eventuellt kommer att ske i framtiden. Denna uppfattning kallar jag för en riskfokuserad framtidsdiskurs. Denna diskurs utmärks av tanken om att människan kan med sina nutida handlingar påverka hurdan framtiden kommer att vara. Samtidigt osynliggörs de konkreta aktörer och handlingar t.ex. med hjälp av passivformer och nominaliseringar.

6.4.3 Språkvalsdiskurs

Syn på utveckling och dess riktning kommer fram även i utsagor som handlar om finlandssvenskans framtid i Finland. Framtidsscenarier skiljer sig emellertid mycket mellan skolor i olika delar av Svenskfinland. I skolan som ligger i en finskspråkig miljö i en språkö pratas om utveckling med begrepp *överlevnad*, *samverkan*, *tvåspråkighet* och *merspråkighet*. Utvecklingen mot flerspråkighet betonas med uttryck som innehåller attributiva relationella respektive identifierande relationella processer i ut-

tryck som *den är sån här bombsäker trend* och *det är ett faktum*. Eftersom utvecklingen mot flerspråkigheten beskrivs med grammatiska metaforer som *enspråkighet* i exempel 48, verkar det som om det är fråga om en oundviklig process utan aktiva deltagare:

Exempel 48 [...] om vi talar om enspråkighet då då kan vi säga klart och tydligt att den går ju tillbaka

Lärarnas uppgift är närmast att anpassa sig till den utveckling som sker utanför skolan:

Exempel 49 Lärare C: det där att vi är ju att att vi undervisar ju
 framför allt flerspråkiga elever (.)
 Lärare D: vi har ju också
 Lärare C: och det är det vi måste komma ihåg att att det där att vår
 undervisning måste hela tiden beakta det att eleverna har ett
 annat hemspråk (.)
 Lärare D: det finns ju också en hel del elever som har t.o.m. ryska
 som hemspråk (.)

Eleverna får i denna diskussion antingen roll som mål som undervisas eller som bärare i den attributiva relationella processen HA. Detta kan ses som motsats till den uppfattning om elevers eget ansvar som diskuterades i samband med diskursen om individuellt ansvar i avsnitt 6.4.1.

I Helsingförstrakten kommer upp ett medvetet motstånd mot den nutida språkliga utvecklingen. Uttryck som används är till exempel *fortsätta kämpa för* och *göra vår röst hörd hela tiden*. Lärare anses ha en aktiv roll i processer som syftar till att motarbeta mot den utveckling som innebär att möjligheterna att använda svenska i vardagen minskar. När det gäller språk som används i skolan har lärare tydliga åsikter, vilket kommer fram i exempel 50 och 51:

Exempel 50 [...] vi liksom försöker får dom att i klassrummet skall dom tala svenska med varandra (.)

Exempel 51 jag har kommit överens med dom från början sagt att det här är som gäller och dom nog klagar inte (.)

Läraren i exempel 51 använder uttrycket *jag har kommit överens med dem*. Det finns också lärare som talar om gemensamma *spelregler* när det gäller språkval i klassen. Det verkar emellertid som om elever själv inte kan påverka språkvalet i skolan, utan de är

lärare som reglerar det: I exempel 50 är *vi*, lärare, agent och *dom*, elever, målet i processen. Även i exempel 51 inkluderas eleverna, *dom*, bara indirekt till processen KOMMA ÖVERENS. Den innehållsliga analysen visar att lärare anser att kanske senare, sen när eleverna själv får barn, förstår det språkets betydelse. Innan det är lärarna ansvariga att påpeka språkets betydelse för elever. Således vet lärare vad som är bäst för eleverna i framtiden. Även detta förhållningssätt kan ses som motsats till den uppfattning om elevernas eget ansvar för framtiden som diskuterades i samband med diskursen om individuellt ansvar i avsnitt 6.4.1.

I Österbotten får diskussioner om den språkliga utvecklingen en annan karaktär och behandlar individernas egna livsbanor i relation till den samhälleliga utvecklingen: lärare, såväl i finska som i andra språkämnen, är oroliga över enspråkigt svenskspråkiga elevernas framtid i ett allt mer finskspråkigt samhälle. Fast det svenska språket främjas i skolan, behövs finskan för att eleverna ska klara sig senare i livet. Dessa uppfattningar om framtidens utveckling har likheter med de riskfyllda framtidsbilder som diskuterades i samband med den riskfokuserade framtidsdiskursen i avsnitt 6.4.2. Utvecklingen går framåt oberoende av lärarnas och elevernas aktivitet, vilket kommer fram i exempel 52:

Exempel 52 [...] den här reformen som gjordes med studentexamen för något år sen när andra inhemska slopades när det finns ju de här också som väljer att inte skriva finska likadant som man kan välja att inte skriva svenska (.)

Passivformer *gjordes* och *slopades* döljer ansvariga agenter, medan elever och lärare inte får några roller i dessa processer. Å andra sidan gör eleverna individuella beslut gällande språkfrågan, medan lärare i sin tur inte får så stor roll i dessa beskrivningar: *de här också som väljer att inte skriva finska likadant som man kan välja att inte skriva svenska*.

Gemensamt för uppfattningar om språkets framtida utveckling i olika delar av Svenskfinland är att utvecklingen går framåt oberoende på lärares och elevers agerande, och utvecklingens riktning är inte gynnsam för det svenska språket. Denna utvecklig påverkar verksamhet i skolan. Till skillnad från uppfattningen om elevers individuella ansvar som diskuterats i avsnitt 6.4.1, verkar det som om lärare anser att de vet vad som är elevers bästa på lång sikt, medan eleverna själva inte beskrivs som aktiva agenter i

frågor som handlar om deras språkval. I Österbotten var detta emellertid inte lika synligt. Dessa tankar är karaktäristiska för det betydelsesystem som jag kallar för språkvalsdiskurs. Språkvalsdiskursen är nära förknippad med den finlandssvenska kontexten. Språksituationen varierar emellertid mycket mellan olika delar av Svenskfinland, och därför har jag valt att beskriva diskursen skola för skola i stället för en allmän beskrivning av lärarnas utsagor.

6.5 Profileringsdiskurs

I lärarnas utsagor om undervisning för hållbar utveckling hänvisas flitigt till skolans profilering. *Grön flagg* nämns 20 gånger, *humanekologi* 7 gånger och *specialisering* 4 gånger. När det gäller gymnasiet med inriktning mot ekologiska aspekter syftar lärarna med *vi* till hela skolan för att göra en skillnad mellan ifrågavarande gymnasiet och andra gymnasier:

Exempel 53 vi har en specialisering så blir vi ju annorlunda än de andra gymnasierna [...]

I exempel 53 är *vi* bärare i den attributiva relationella processen HA, vilket leder till händelsen BLI som inte kräver någon aktiv agerande: *så blir vi ju annorlunda*. *Vi* är här medium i händelsen BLI. Detta sätt att tala används för att betona skolans särdrag och engagemang för undervisning för hållbar utveckling oberoende på vad språklärarna själv gör. Men när det gäller verksamhet inom skolan händer det ofta att lärare gör skillnad mellan lärare i traditionella ämnen och lärare inom specialiseringslinje, som i exempel 54:

Exempel 54 humanekologin bär den här liksom största ansvaret vi alla litar ganska mycket på det att humanekologi leder det eftersom de har sex obligatoriska kurser och sen har det eleverna måste ha sex tillsvarskurser så har dom ju en helt annan möjlighet eh att jobba kreativt än de nationella kurserna (.)

I ovanstående exempel är det *humanekologin*, inte vissa personer, som *bär den här liksom största ansvaret*. Detta sätt att tala förskjuter ansvaret från språklärarna till en

annan, odefinierad grupp. Dessutom innehåller beskrivningen den attributiva relationella processen HA som diskuteras i samband med den språkämnesorienterade läroplansdiskursen i avsnitt 6.1.1. Om det finns problem eller hinder med undervisning för hållbar utveckling är det vanligt att skolans profilering blir förstadeltagare i dessa processer där *vi* eller *elevers miljömedvetenhet* eller *attityd* drabbas:

Exempel 55 [...] den här grön flagg har blivit en röd flagg nästan [...] det kändes att det förde ner oss (.) det var negativt för våra elevers miljömedvetenhet och kanske till deras attityd till miljöfrågor [...]

Grön flagg är medium i händelsen BLI, men också agent i handlingen FÖRA NER där *oss*, dvs. lärarna och eleverna, får rollen som mål och medium. *Grön flagg* står även bärare i den attributiva relationella processen VARA: *det [Grön flagg] var negativt [...]*. Således visar analysen att skolans profilering, som *grön flagg* eller *humanekologi*, ofta blir en förstadeltagare i de processer som lärare beskriver. Kontexter där skolans profilering får framträdande plats som förstadeltagare eller även som agent bildar en profileringsdiskurs. Skolan på språkön skiljer sig emellertid från två andra skolor som profilerar sig som Grön Flagga – skola respektive som skola med inriktning mot ekologiska frågor. Skolan på språkön betonar i stället för miljöfrågor svenska språket och svensk kultur i Finland. Då används profilering inte på samma sätt att förskjuta ansvaret till andra lärare. Men när det gäller problem som har anknytningar till skolans profilering, kan till exempel *språket* bli ansvarig agent i dessa processer, som i exempel 56:

Exempel 56 [...] språket utgör ett slags hinder att dom helt enkelt det kan finnas grundläggande ord som eleverna inte förstår [...]

I exempel 56 är *språket* bärare i den attributiva relationella processen UTGÖRA, medan *grundläggande ord* är den existerande i den existentiella relationella processen FINNAS.

Genom den relationella processen HA, *vi har en specialisering*, kan lärare lyfta fram skolans engagemang till hållbar utveckling utan att beskriva närmare sin egen undervisning eller elevers agerande. I flesta fall används profileringsdiskursen emellertid för att motivera varför undervisning för hållbar utveckling inte är möjligt eller nödvändigt i samband med språkundervisningen, och ansvaret kan förskjutas till andra odefinierade grupper. Om det uppstår problem, kan ansvaret flyttas till själva profileringen, som i exempel 55: *det förde ner oss*.

6.6 Sammanfattning av processtyper och förstadeltagarroller

I bilaga 2 finns en sammanfattande tabell av de processer och förstadeltagarroller som elever, lärare eller andra deltagare får i olika kontexter som bildar en viss diskurs och som har diskuterats i kapitel 6. Som det kommer fram i tabellen, osynliggör språket om läroplanen och om skolans profilering lärares och elevers eget agerande: istället för aktiva handlingar karaktäriseras språket av relationella processer som HA, VARA och HETA som beskriver föränderliga tillstånd. Däremot blir elevers eget aktiva agerande framhåvet i kontexter som bildar den språkhandlingsorienterade diskursen och diskursen om individuellt ansvar. I samband med dessa diskurser får elever rollen som agenter som påverkar andra deltagare. Lärares agerande spelar ingen stor roll i samband med dessa diskurser. När det gäller den innehållsorienterade diskursen, den ekologiska diskursen och den riskfokuserade framtidsdiskursen, får både lärare och elever varierande förstadeltagarroller som handlande agenter. Då pratar lärare ofta om *vi* och syftar således både till sig själva och elever t.ex. i samband med sopsortering och behandlande av riksfyllda framtidsbilder. I nästa kapitel diskuterar jag resultaten och speglar dem mot den tidigare forskning jag presenterat i avhandlingen.

7 Möjligheter och hinder för undervisning för hållbar utveckling

I detta kapitel diskuterar jag hur lärare diskursivt bygger möjligheter och hinder för undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningens kontext. Således är syftet att sammanfatta de resultat som presenteras i kapitel 6 samt redogöra för relationer mellan olika diskurserna.

Analysen av ordval och processer visar att talet om undervisning för hållbar utveckling karaktäriseras av den språkundervisningsorienterade diskursen: I intervjuerna talar lärare om *grammatik* och *ordförråd* som kan antas höra till ett språkbruk som är karakteristiskt för ämnestraditionen i språkundervisningen. Utifrån analysen kan jag konstatera att lärarna ordagrant *undervisar språk* eller *elever*, men inte *hållbar utveckling*. Samtidigt får läroplanen en avgörande roll i lärarnas utsagor. Intressant är hurdana konsekvenser detta kan antas ha för undervisning för hållbar utveckling. Beroende på hur lärare tolkar läroplanen och relationen mellan undervisning för hållbar utveckling och språkundervisningen kan den språkämnesorienterade läroplansdiskursen leda till ett *maktlöst tal*. Med detta syftar jag till en situation där lärare koncentrerar sig på de oföränderliga omständigheterna som på något sätt utgör ett hinder för att förverkliga undervisning för hållbar utveckling i språkundervisning som i exempel 57 nedan:

Exempel 57 det är ganska klara ramar vad man måste gå igenom i varje kurs och vilka texter man ska eller hurdana texter man ska behandla så där ämnet så så man har inte så jätte mycket möjligheter [...]

Detta alternativlösa sätt att tala frigör läraren från ansvaret för undervisning för hållbar utveckling: Om det inte finns möjligheter till undervisning för hållbar utveckling, kan jag utifrån Jokinens (1999: 140–141) presentation av diskursiva legitimeringar konstatera att det då inte ens är relevant att diskutera lärares ansvar för detta. Resultatet är i linje med Borgs (2011; se avsnitt 1.2.1) undersökning som visar att ämnestraditionen kan försvåra undervisning för hållbar utveckling.

Det språkbruk som utmärker den innehållsorienterade diskursen verkar vara ett vanligt sätt att förena tanken om undervisning för hållbar utveckling med språkundervisningen. Då ses hållbar utveckling som ett innehållsligt temaområde bland andra teman som kan behandlas i språkundervisningen. Detta synsätt kan jämföras med kursbeskrivningar i *GLG* (2004) och *GGL* (2003) som presenteras i avsnitt 3.2: ”Temaområdena ’hållbar utveckling’, ’teknologi och samhälle’ samt ’informations- och mediekunskap’ ger uppslag till kursinnehåll” (*GGL* 2003: 97). Karaktäristiskt för den innehållsorienterade diskursen är att hållbar utveckling har närmast ett instrumentellt värde och målen med undervisningen är andra kompetenser, som språkkunskaper. Som Stables och Scott (2002; se avsnitt 1.2.1) betonar, borde undervisning för hållbar utveckling basera sig på varje ämnets egna villkor för att inte vara ett främmande perspektiv för läraren. Således kan jag argumentera för att den innehållsorienterade diskursen utgör en möjlighet för undervisning för hållbar utveckling där utgångspunkten är material och metoder som är typiska för ämnestraditionen i språkundervisningen. Beskrivningarna av hur lärare och elever jobbar med material som *handlar om* hållbar utveckling döljer ofta elevernas eget agerande: Utsagan *via litteratur kommer man in i ganska stora frågor* visar hur materialet i sig anses utgöra en del av undervisning för hållbar utveckling. Lärarna berättar ofta om sin undervisning genom att beskriva de material som de använder. Eftersom hållbar utveckling är ett tema bland andra teman som lika väl kan behandlas i språkundervisningen, konstrueras undervisning för hållbar utveckling som ett möjligt tema som läraren kan behandla beroende på tid och intresse. Således kan den läromaterialorienterade syn på undervisning och den instrumentella syn på hållbar utveckling ses både som möjlighet och utmaning för undervisning för hållbar utveckling.

När lärarna koncentrerar sig i samtalen på innehåll i läromaterial, leder det också till funderingar om *ämneseintegrering*, *ämnegränser* och *tidsbrist* som lärarna nämner som hinder för undervisning för hållbar utveckling. När denna tanke om hållbar utveckling som undervisningsinnehåll blandas med den ekologiska aspekten, är det möjligt att språkundervisningen inte längre visar sig att vara en relevant kontext för hållbar utveckling. Att hållbar utveckling uppfattas som ett tema bland andra teman som har ett instrumentellt värde i språkundervisningen leder dessutom till en situation där

läraren kan välja om hen vill behandla temat. Den innehållsliga analysen visar att undervisning för hållbar utveckling ofta uppfattas just som intressefråga:

Exempel 58 [...] sen förstås lärarens egen attityd kan ju också påverka om man nu är så intresserad av dom här frågorna så är man intresserad så tycker man kanske att det är roligt att behandla dom [...]

Hållbar utveckling som ett tematiskt innehåll i läromaterial kan jämföras med den faktabaserade eller normerande undervisningen (Sandell m.fl. 2003: 168) som diskuteras i avsnitt 3.3. När talet om undervisning för hållbar utveckling som objektiva vetenskapliga fakta eller som miljöproblem och miljövänliga värderingar relateras med den språkundervisningsorienterade diskursen, kan resultatet bli att ämnesgränser och svårigheter med ämnesintegrering ses som hinder för undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningen. Talet om läromaterial innehåller också hävdande av aktualitet: Läromedel om hållbar utveckling innebär tanken att materialet är aktuellt och tidsenligt. Ofta hänvisas till hållbar utveckling med uttryck som *sådana dagsaktuella saker*. Att läroböcker inte alltid fyller dessa krav av aktualitet ses inte som problem, utan undervisning för hållbar utveckling konstrueras i lärarnas utsagor som en del av undervisning där tidningar och digitala medier spelar en avgörande roll.

I avsnitt 6.2 har jag konstaterat att den ekologiska aspekten av hållbar utveckling tas för givet i lärarnas utsagor, dvs. den är naturaliserad (Jokinen & Juhila 1993: 91). Den ekologiska aspekten nämns också i samband med andra aspekter av hållbar utveckling, vilket behandlas i avsnitt 6.3. Således kan jag konstatera den ekologiska diskursen är hegemoniserad bland de andra diskurserna. Genom att låna ekologiska termer till exempel till talet om den språkliga situationen i skolan kan läraren tänkas visa att ekologi är ett uppskattat temaområde, och användning av ekologiska termer ger trovärdighet även för hens eget tal om skolans språkstrategi (Börjesson 2003: 90; se avsnitt 4.3). Dessutom visar försköningen av ekonomiska sparkrav med ekologiska grunder hur etablerad den ekologiska diskursen är. Att den ekologiska aspekten dominerar uppfattningar om hållbar utveckling är i linje med flera tidigare studier om hållbar utveckling (t.ex. Jeronen m.fl. 2008: 108; Svens 2008: 54; Pathan m.fl. 2012: 24; se avsnitt 1.2).

Den kontextberoende kompletteringsdiskursen karaktäriseras av talet om andra aspekter av hållbar utveckling som kompletterar den ekologiska diskursen och som behandlas i avsnitt 2.1. Den kontextberoende kompletteringsdiskursen utmanar emellertid inte den ekologiska diskursen eftersom andra aspekter av hållbar utveckling helt enkelt inte kommer fram i lärarnas utsagor utan att den ekologiska aspekten nämns. När det gäller konkreta handlingar, är lärarna inte agenter i processer som att spara papper eller mat, utan dessa beskrivs som skolans gemensamma uppgifter. Istället för konkreta handlingar talar lärare mer om mentala och verbala processer som att behandla innehåll om hållbar utveckling och därigenom öka medvetenhet om hållbar utveckling. De processer som kännetecknar den ekologiska diskursen är verbala handlingar där eleverna själv är aktiva: de *debatterar*, *berättar* och *presenterar*. I dessa beskrivningar konstrueras undervisning för hållbar utveckling utifrån den språkämnesorienterade och den ekologiska diskursen. Ofta är det just ekologiska ämnen som debatteras och presenteras, vilket visar att också den innehållsorienterade diskursen är stark i lärarnas utsagor.

Förutom att eleverna diskuterar framför allt ekologiska frågor lyfter lärarna fram även språkhandlingar som i sig kan vara betydelsefulla för hållbar utveckling. Detta diskuteras i samband med den språkhandlingsorienterade diskursen i avsnitt 6.1.3. Lärarnas utsagor konstruerar möjligheter i språkundervisningen till att öva elevernas kompetens att aktivt delta i den samhälleliga debatten. Denna diskurs karaktäriseras av det postmoderna perspektivet på hållbar utveckling som behandlas i avsnitt 2.2 samt det kritiska paradigmet av miljöfostran i avsnitt 3.3. Såsom Sandell m.fl. (2003: 118–124), förknippar också lärarna hållbar utveckling till förmågor att kunna argumentera för sin ståndpunkt och lyssna och kommentera andras argument. Även Borg (2011: 34) har kommit fram till att de flesta språklärare som undervisar hållbar utveckling använder gruppdiskussioner som den vanligaste undervisningsmetoden i linje med den pluralistiska traditionen. Den språkhandlingsorienterade diskursen är i enlighet med de riktlinjer som anses enligt Kohonen (2009: 14; se avsnitt 3.4) vara väsentliga för språkfostran: autonomi, autenticitet och handlingskompetens. I utsagorna framhävs också elevernas egenmakt och att de *väljer själv*, vilket kan jämföras med innebörden av begreppet autonomi. Att *uppgift* är förstadeltagaren i processer som beskriver elevers agerande berättar enligt min mening om de utmaningar som undervisning möter när det

gäller autenticitet och elevernas autonomi. Autonomi innebär frihet men även ansvar, vilket diskuteras vidare i nästa stycke.

Undervisning för hållbar utveckling, som undervisning och utbildning överhuvudtaget, är starkt framtidsorienterad (jfr *GLG* 2004: 12; avsnitt 3.2). Men analysen visar intressanta aspekter om utvecklingens karaktär: i lärarnas utsagor uppfattas utveckling inte något självklart positivt. Utvecklingen är en process som sker av sig själv, medan aktiva handlingar behövs för att utvecklingen ska vara något positivt eller hållbart. Den framtida utvecklingen behandlas i språkundervisningen genom riskfyllda bilder på miljöproblem, utrotade arter och naturkatastrofer. Alternativa bilder av positiva förändringar lyser med sin frånvaro. Effekten av dessa riskfyllda framtidsbilder bli att det vädjar till människornas gemensamma hopp och rädslor, såsom Dahlbeck (2014: 81–82) menar. Samma riskfokuserade diskurs kan hittas också i utsagor som handlar om sopsortering, energibesparing och pappersbesparing. Också i mitt material kommer det fram att lärare aldrig motiverar dessa konkreta anvisningar, utan de tas för givet. Således kan man tänka att som motivering finns en gemensam riskbild på framtiden, fast den sällan uttrycks i ord.

Dahlbeck (2014; se avsnitt 1.2.2) har kommit till likadana resultat när det gäller riskfyllda framtidsbilder och argumenterar för att rädslan driver hela projektet om hållbar utveckling. Abstrakta rädslor för sopbergen som växer kan kopplas till konkreta handlingar. Således kan rädslor hanteras genom att små vardagliga handlingar förknippas med stora förändringar i världen. På detta sätt blir rädslan och hoppet ett styrinstrument för att forma önskvärda medborgare. Utifrån uttalanden om interkulturella jämförelser kan man konstatera att det finns en uppfattning om ett gemensamt ansvar för jordklotet som förverkligas i olika grad i olika länder och kulturer. Således är det en del av lärandet att jämföra egna insatser med andras handlingar.

I samband med diskursen om individuellt ansvar har jag diskuterat hur eleverna ses som agenter i olika processer i undervisning för hållbar utveckling. I språkundervisningen är det dessutom ofta fråga om språkhandlingar vars syfte är att påverka omgivningen, dvs. förutom egna handlingar upplysa andra. Detta kan jämföras med Ideland och Malmbergs (2014; se avsnitt 1.2.2) studie som visar hur den upplevda friheten blir ett sätt att styra individer i undervisning för hållbar utveckling. Diskursen om individuellt ansvar karaktäriseras av uttalanden som *välja själv* och *komma själv till den*

slutsatsen. Men egentligen är det rätta valet redan bestämt och elever förväntas att bidra med sina individuella handlingar till ett gemensamt bästa. Då förskjuts det moraliska ansvaret för hållbar utveckling till eleverna. När det gäller språkval mellan finska och svenska var tendensen emellertid att eleverna inte fick så aktiva deltagarroller i lärarnas beskrivningar, utan de var antingen mål i undervisningen eller innehavare av olika attributiva värden. Å andra sidan visar analysen att den finlandssvenska kontexten inte kom så tydligt fram i diskussionerna om undervisning för hållbar utveckling som jag hade på förhand antagit, och till exempel den kulturellt hållbara utvecklingen (se avsnitt 2.1) fick inte mycket utrymme i lärarnas utsagor.

Analysen visar att profileringsdiskursen kan användas för att betona skolans särdrag jämfört med andra skolor. Oftast används profilering emellertid för att begrunda varför det inte är relevant att behandla hållbar utveckling i språkundervisningen. Genom att tala om profileringen som aktör i undervisning för hållbar utveckling kan ansvaret förskjutas till en odefinierad grupp. Dessutom kan lärare och elever bli offer som drabbas i processer där undervisning för hållbar utveckling anses ha negativa konsekvenser: *det [grön flagg] förde ner oss*. Således skapar språket om profilering till hållbar utveckling framför allt hinder, inte grunder för undervisning för hållbar utveckling i språkundervisning.

Utifrån analysen kan man konstatera att lärare skapar genom språket både möjligheter och hinder för undervisning för hållbar utveckling. Hållbar utveckling som temaområde i läroplanen eller som skolans profilering kan användas i samtalen för att konstruera hinder för undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningen. Å andra sidan visar analysen hur det är möjligt att förena den starkt ekologiska synen på hållbar utveckling med språkutvecklande arbetssätt i språkundervisningen.

8 Avslutning

Målet för studien har varit att ta reda på hur språklärare diskursivt konstruerar undervisning för hållbar utveckling. Den första forskningsfrågan handlade om vilka diskurser om undervisning för hållbar utveckling kan identifieras i lärares utsagor. Med hjälp av lexikal analys och transitivitetsanalys har jag identifierat fem diskurser om undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningskontexten: språkundervisningsorienterad diskurs, ekologisk diskurs, kontextberoende kompletteringsdiskurs, utvecklingsdiskurs samt profileringsdiskurs. Dessutom har jag preciserat den språkundervisningsorienterade diskursen med deldiskurserna språkämnesorienterad läroplansdiskurs, innehållsorienterad diskurs och språkhandlingsorienterad diskurs samt utvecklingsdiskursen med deldiskurserna diskurs om individuellt ansvar, riskfokuserad framtidsdiskurs samt språkvalsdiskurs.

Identifieringen och analysen av dessa elva diskurser visar att undervisning för hållbar utveckling kan uppfattas som en diskursiv konstruktion vars innebörder är kontextberoende. Den språkundervisningsorienterade diskursen sätter gränser för hur hållbar utveckling kan behandlas i undervisningen. När den ekologiska diskursen blandas med en innehållsorienterad diskurs, uppfattas hållbar utveckling framför allt som ett tematiskt innehåll i läromedlen. När den ekologiska diskursen möter den språkhandlingsorienterade diskursen, konstrueras undervisning för hållbar utveckling som innehåller diskussioner om ekologiska teman. Således visar studien att det är motiverat att förhålla sig kritiskt till de positivistiska studier, till exempel nationella utredningar och kartläggningar genom enkätstudier vars syfte är att utreda i vilken mån hållbar utveckling integreras i undervisningen (se avsnitt 1.2.1). I studier om undervisning för hållbar utveckling är det motiverat att överväga de innebörder av hållbar utveckling som varje enskild lärare eller läroämne har samt utvärdera de förhandsantaganden som själva studien baserar sig på.

I de positivistiska och tolkande studier som presenteras i avsnitt 1.2.1 är förhandsantaganden att undervisning för hållbar utveckling är något självklart positivt och eftersträvvärt. Även i denna studie har jag utgått från de nationella läroplanerna *GLG* (2004) och *GGL* (2003) som innehåller temaområdet om undervisning för hållbar utveckling. Studien visar att läroplanen har en avgörande roll hur undervisningen för

hållbar utveckling uppfattas och formas. Men den språkämnesorienterade läroplansdiskursen får uttryck i maktlöst tal som döljer lärarens eget ansvar för undervisning för hållbar utveckling. Analysen visar att det maktlösa talet kan användas både för att konstruera möjligheter och hinder i undervisning för hållbar utveckling. Detta visar att diskursanalysen ger verktyg för att kritiskt granska de förhandsantaganden som får uttryck i vårt språkbruk och som både undervisningen och forskning i undervisningen ofta stöder sig på. I denna studie har jag emellertid inte analyserat hurdana diskurser om undervisning för hållbar utveckling kan identifieras i läroplanerna. Undersökningen kunde utvidgas genom att jämföra diskurser i läroplanen med de diskurser som konstruerats i denna avhandling.

Den andra forskningsfrågan handlade om hurdana bilder av lärare och elever samt deras agentivitet konstrueras i lärarnas utsagor. I samband med diskursen om individuellt ansvar och den riskfokuserade diskursen har jag argumenterat för att ansvaret för hållbar utveckling ofta förskjuts till eleverna själva genom det fria valet och den pastoraliska makten. Lärarens roll i undervisning för hållbar utveckling är då att vägleda elever till riskfyllda framtidsbilder. Å andra sidan verkar det som om språkandet i sig anses utgöra handlingar som har med hållbar utveckling att göra. Jag har argumenterat för att den språkhandlingsorienterade diskursen är i enlighet med de synpunkter som betonas i språkfostran (se avsnitt 3.4). Således konstruerar den språkhandlingsorienterade diskursen framför allt möjligheter för undervisning för hållbar utveckling i språkundervisningen. Den språkhandlingsorienterade diskursen får uttryck i beskrivningar som innehåller processer där eleverna själva är aktiva. Å andra sidan finns det också processer där elevers eget agerande osynliggörs. Samtidigt står denna syn i relation till den innehållsorienterade diskursen som ofta kommer till uttryck när hållbar utveckling uppfattas som ett temaområde, vilket bjuder både möjligheter men sätter också gränser till undervisning för hållbar utveckling. Beskrivningarna av läromaterial döljer ofta elevernas roll i verksamheten.

Till slut har jag diskuterat hur profileringsdiskursen kommer till uttryck i utsagor där ansvaret för hållbar utveckling förskjuts från språklärare till andra, odefinierade grupper. Genom att visa hur lärares sätt att tala skapar möjligheter och hinder för undervisning för hållbar utveckling har jag syftat att svara på den tredje forskningsfrågan som handlade om hur lärare diskursivt bygger möjligheter och hinder

för undervisning för hållbar utveckling. Studien visar att de identifierade diskurserna kan används både för och emot undervisning för hållbar utveckling. Således har jag inte identifierat en ”problemorienterad” diskurs, utan strävat efter att visa hur problemen skapas i samband med olika diskurser.

Den finlandssvenska kontexten kom inte så tydligt fram i diskussionerna om undervisning för hållbar utveckling som jag på förhand hade antagit. En möjlighet för fortsatt forskning vore en jämförande studie med lärare från både finsk- och svenskspråkiga skolor. Med hjälp av ett jämförande forskningsgrepp kunde diskurser som handlar om kulturellt eller språkligt hållbar utveckling möjligen bli synligare än i denna studie.

8.1 Metodologiskt övervägande

I denna studie har jag strävat efter att skapa balans mellan materialinsamlingsmetoden, analysmetoder och materialomfång. Genom fokusgruppintervjuer har jag ändamålsenligt och tidseffektivt kunnat samla mitt undersökningsmaterial. Som diskursiv studie syftar denna undersökning att identifiera diskurser som är typiska för en viss kontext samt visa hur sanningar skapas i en viss tid och sammanhang. Således är syftet inte att nå generaliserbara resultat som i kvantitativa studier. Genom att välja tre skolor i olika delar av Svenskfinland och genom att låta lärare själv bilda fokusgrupper har jag kunnat samla material i delvis varierande språkundervisningskontexter. Materialomfånget i denna undersökning är relativt begränsat, och till exempel intervjuer med lärare i finskspråkiga skolor skulle ha kunnat avslöja aspekter som möjligen redan finns med i mitt material men som jag inte ha upptäckt. Å andra sidan visade analysen att det finns vissa sätt att tala om och förstå undervisning för hållbar utveckling som är gemensamma för alla analyserade grupper. Således var materialomfånget tillräckligt för att identifiera diskurser och dra slutsatser som möjligen inspirerar till nya synsätt på undervisning för hållbar utveckling. Studiens validitet och reliabilitet diskuteras vidare i avsnitt 8.2.

Valet av de analytiska verktyg som presenteras i avsnitt 4.2 och 4.3 är ett resultat av prövning av olika metodologiska tillvägagångesätt som föregick den slutliga analysen. Efter materialinsamlingen blev det klart att intervjuerna bjuder på ett

rikt material att arbeta med. En lingvistiskt orienterad diskursanalys är tidskrävande och förutsätter analys på mikronivå. Under analysprocessen kom det fram många aspekter som inte kunde tas med i analysen. Då var min uppgift att skapa en analysmodell efter undersökningens syfte. På grund av avhandlingens begränsade omfattning uteslöts till exempel legitimeringsstrategier och analys av den retorik som lärare använder för att motivera sina ståndpunkter (mer om legitimeringsstrategier se t.ex. Jokinen 1999: 126–159). Minst lika intressant och givande för en diskursiv studie skulle ha varit att analysera modaliteter för att kunna beskriva hur lärare förhåller sig till olika samtalsämnen, till exempel med hurdan säkerhet lärare talar om framtiden eller hur starkt förpliktade elever är att utföra olika handlingar. Modala hjälpverb vore intressanta i en interpersonell analys, eftersom de realiserar talarens förhållningssätt både gentemot samtalsdeltagare och gentemot de ämnen som talas om (mer om modaliteter se t.ex. Fairclough 1992: 158–162; Holmberg & Karlsson 2006: 58–72). Således bjuder den systemisk-funktionella grammatiken utgångspunkter även för fortsatt forskning på samma temaområde. Samtalsanalytiska verktyg i sin tur visade sig inte vara relevanta för denna analys eftersom jag är intresserad av innehåll och betydelse på ett övergripande plan snarare än sättet att gemensamt skapa förståelser mellan samtalsdeltagarna (mer om samtalsanalys se t.ex. Norrby 1996).

I denna undersökning är jag framför allt intresserad av diskursers ideationella och identitetsskapande funktioner. Därför valde jag att med hjälp av den lexikala analysen och transitivitetsanalysen konstruera och beskriva diskurser om undervisning för hållbar utveckling samt analysera de deltagarroller som lärare och elever får i lärarnas utsagor. Dessutom var jag tvungen att förenkla och anpassa analysmodellerna efter avhandlingens omfattning. Den valda kombinationen av analysmetoderna är emellertid inte den enda möjliga eller rätta, men med hjälp av den kunde jag avslöja intressanta aspekter i undersökningsmaterialet, lyfta fram förgivettagna uppfattningar och svara på mina forskningsfrågor. Således visade valet och begränsningar av metoderna vara ändamålsenliga för denna studie.

8.2 Validitet och reliabilitet

Genom att noggrant förklara hur undersökningen har gått till har jag medvetet strävat efter att öka studiens reliabilitet. I studien har citaten ur lärarnas utsagor en framträdande roll, vilket enligt Bergström och Boreús (2005: 353) gynnar genomskinligheten i studien och ökar dess validitet. Utifrån citat har läsaren möjlighet att göra egna tolkningar. Textanalysen på mikronivå följer lingvistiskt förankrade regler för att studera texter, vilket är en bra förutsättning att uppnå god reliabilitet. Såsom Bergström och Boreús (2005: 353) säger, är det däremot svårare att uppnå god intersubjektivitet när det gäller analys på makronivå. Genom att använda citaten som exempel och genom att låta lingvistiska analyser av dem gå i dialog med iakttagelser som även andra forskare har gjort, strävar jag efter att öka studiens intersubjektivitet. För att skilja den lingvistiska analysen och dess resultat från de tolkningar jag har gjort genom att ställa resultatet i relation till tidigare undersökningar, presenteras resultat (kapitel 6) separat från den mer dialogiska tolkningen (kapitel 7).

Däremot har jag inte avstått från de möjligheter till kreativ verksamhet som diskursanalysen enligt Börjesson (2003: 22) bjuder: Empirin har inte talat för sig själv utan den har presenterats och analyserats utifrån perspektiv som har varit givande och intressanta med hänsyn till forskningens syfte och problemformuleringar. Således anser jag att det är relevant i samband med validitet och reliabilitet tala om avhandlingens relativitet. Jag ser studien som en diskursiv konstruktion som ger en version av verkligheten och anknyter sig till en intertextuell kedja av andra texter och forskningar om undervisning för hållbar utveckling. Betydelsen med studien är då att den delvis bevarar men också ifrågasätter vissa förhandsantaganden. Undervisning för hållbar utveckling skulle ha kunnat skildras annorlunda med en annan vinkling och ett annat fokus. Eftersom syftet har varit att identifiera mångfalden av diskurser om undervisning för hållbar utveckling, har jag inte byggt argumentationen utifrån en viss ideologi (jfr Dahlbeck 2014; Ideland och Malmberg 2014), utan målat en mer varierande bild av verkligheten. Också avgränsning av diskurser har anpassats enligt avhandlingens syfte och begränsade omfattning.

8.3 Slutdiskussion

Ett värdefullt bidrag av denna undersökning är att lyfta fram språkets betydelse i diskussion om och förverkligande av hållbar utveckling. Språket har lyfts fram både när det gäller analysmetod och den kontext där materialet har samlats. Utgångspunkten i diskursanalysen är att språket har makt eftersom det formar vår sociala verklighet. Analysen visar hur eleverna anses vara ansvariga inte bara för sina egna handlingar, utan de förväntas också påverka andra och bidra till det gemensamma, globala ansvaret. Samtidigt innehåller språket om hållbar utveckling drag som förskjuter ansvaret för undervisning för hållbar utveckling från språklärare till eleverna och andra grupper.

För att jag har bestämt mig att intervjua språklärare har jag velat lyfta fram språkundervisningens betydelse som inte tidigare har kommit fram i andra studier. Som konstaterat, har vi inte uppnått hållbar utveckling med naturvetenskaplig kunskap eller med tekniska lösningar. Däremot är det fråga om vem som säljer sitt budskap bäst och vem kan argumentera för sina åsikter. Dessa verktyg, som kan användas både för och emot hållbar utveckling, utvecklas framför allt i språkundervisningen. Studien visar hur lärarna kan med språket konstruera möjligheter till undervisning för hållbar utveckling, men lika väl också bygga barriärer och hinder för dess verkligande.

Källförteckning

- Barbour, Rosaline 2007: *Doing focus groups*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina 2005: Diskursanalys I: Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, S. 305–362. Lund: Studentlitteratur.
- Björneloo, Inger 2007: *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Gothenburg Studies in Educational Sciences, 250. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Borg, Carola 2011: *Utbildning för hållbar utveckling ur ett lärarperspektiv – Ämnesbundna skillnader i gymnasieskolan*. Karlstad University Studies 2011:42. Karlstad: Karlstads universitet.
- Brundtland 1988: *Vår gemensamma framtid/ Our Common Future* (1987). Rapport från världskommissionen för miljö och utveckling under ordförandeskapet av stadsminister Gro Harlem Brundtland. Stockholm: Offset Tryck.
- Burr, Vivien 2003: *Social Constructionism*. (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- Börjesson, Mats 2003: *Diskurser och konstruktioner – En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva 2007: Introduktion. I: Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.): *Diskursanalys i praktiken*. S. 7–28. Malmö: Liber.
- Cantell, Hannele 2003: Tarjolla kestävää kehitystä – mutta miksi ei ympäristökasvatusta? I: Virta, Arja & Marttila, Outi. (red.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta*. Ainedidaktiikan symposium 7.2.2003. S. 36–43. Turku: Turun yliopisto.
- Dahlbeck, Johan 2012: *On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education*. PhD Dissertation. Malmö: Malmö högskola.
- Dahlbeck, Johan 2014: Hopp och rädsla i utbildning för hållbar utveckling. I: Axelsson, Thom, Balldin, Jutta & Qvarsebo, Jonas (red.) *Styrningskonst på utbildningsarenan. Upphöjda begrepp i svensk utbildningsdiskurs*. S. 79–101. Lund: Studentlitteratur.
- En målbild för Finland 2050 – Samhälleligt åtagande för hållbar utveckling*, 2013.

- Miljöministeriet. http://www.ym.fi/sv-FI/Miljo/Hallbar_utveckling/Hallbar_utveckling%2817208%29 (Hämtad 24.4.2014)
- ENSI 2013: Welcome to ENSI. <http://www.ensi.org/> (Hämtad 19.2.2014)
- Fairclough, Norman 1992: *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman 2000: *New Labour, New Language?* London: Routledge.
- Finlands kommission för hållbar utveckling 2014: SITOUMUS2050.FI. Kestävän kehityksen toimenpidesitoumukset. <http://sitoumus2050.fi/fi/kirjaudu> (Hämtad 24.4.2014)
- FN 2015: FN och läget i världen. Suomen YK-liitto. <http://www.ykliitto.fi/yk70v?language=sv> (Hämtad 16.3.2015)
- Folktinget 2010: *Svenskt i Finland*. Helsingfors: Folktinget och Tankesmedjan Magma.
- Folktinget 2014: Varför svenska? http://www.folktinget.fi/sv/var_verksamhet/varfor_svenska/ (Hämtad 8.5.2014)
- Foucault, Michel 1972: *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Foucault, Michel 1982: "The subject and power". I: *Critical Inquiry* 8 (4), S. 777–795. Chicago: The University of Chicago Press.
- Frey, James H. & Fontana, Andrea 1993: The Group Interview in Social Research. I: Morgan, David L. (red.): *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. S. 20–35. Newbury Park California: Sage Publications.
- Geels, Frank. W. & Kemp, René 2007: "Dynamics in socio-technical systems: Typology of change process and contrasting case studies". I: *Technology in Society* 29. S. 441–455. Elsevier.
- GERS, *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* 2007. Stockholm: Skolverket.
- GGL, *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. Utgiven av Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (Hämtad 17.8.2015)
- GLG, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Utgiven av Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad 17.8.2015)
- Gough, Stephen 2002: "Right answers or wrong problems? Towards a theory of change

- for environmental learning”. I: *The Trumpeter, Journal of Ecosophy* 18 (1).
<http://trumpeter.athabasca.ca/index.php/trumpet/article/view/122/132>
 (Hämtad 16.8.2015)
- Halliday, M.A.K. 1985: *An introduction to Functional Grammar*. London etc.: Edward Arnold.
- Hbl, *Huvudstadsbladet* 2014: "Svenskan orsakar primitiva reaktioner". Suni, Annakaisa, publicerad 24.4.2014. <http://hbl.fi/nyheter/2014-04-24/597951/sannfinlandsk-pamflett-svenskundervisning-fortrycker> (Hämtad 8.5.2014)
- Heikkinen, Anna 2014: *Discursive Constructions of Climate Change Engagement in Business Organisations*. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: University of Tampere.
- Holland, Tim G., Peterson, Garry D. & Gonzalez, Andrew 2009: "A Cross-National Analysis of How Economic Inequality Predicts Biodiversity Loss". I: *Conservation Biology*, 23 (5), S. 1304–1313. John Wiley & Sons.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin 2006: *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas (red.) 2011: *Funktionell textanalys*. S. 21–38. Stockholm: Norstedts.
- Houtsonen, Lea 2005: Kestävä kehitys perusopetuksen ja lukion uusissa opetussuunnitelman perusteissa. I: Houtsonen, Lea & Åhlberg, Mauri (red.) 2005: *Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa*. S. 14–25. Helsinki: Opetushallitus.
- Hungerford, Harold R. & Volk, Trudi L. 1990: "Changing learner behavior through environmental education". I: *The Journal of Environmental Education* 21 (3), S. 8–21. Taylor & Francis.
- Ideland, Malin & Malmberg, Claes 2014: KRAV-märkta barn i det neoliberala samhället. I: Axelsson, Thom, Balldin, Jutta & Qvarsebo, Jonas (red.) *Styrningskonst på utbildningsarenan. Upphöjda begrepp i svensk utbildningsdiskurs*. S. 127–146. Lund: Studentlitteratur.
- Jeronen, Eila, Järvelä, Maija & Rannanpää, Heidi 2008: Koko koulun kestävä kehitys? Tutkimus suomalaisten nuorten kestävä kehityksen arvoista ja käsityksistä sekä opetuksen toteutumisesta Oulun normaalikoulussa. I: Palmberg, Irmeli &

- Jeronen, Eila (red.) *Harmoni eller konflikt? Forskning om miljövetenhet i skolan och lärarutbildningen*. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 24. S. 107–124. Vasa: Pedagogiska fakulteten.
- Jokinen, Arja 1999: Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. I: Jokinen, Arja, Juhila Kirsi & Suoninen, Eero 1999: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. S. 126–159. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi 1993: Valtasuhteiden analysoiminen. I: Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero: *Diskurssianalyysin aakkoset*. S. 75–108. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (red.) 1993a: *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993b: Johdanto. I: Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (red.): *Diskurssianalyysin aakkoset*. S. 9–14. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993c: Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. I: Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (red.): *Diskurssianalyysin aakkoset*. S. 17–47. Tampere: Vastapaino.
- Jonsson, Gunnar 2007: *Mångsynthet och mångfald. Om lärarstudenters förståelse av och undervisning för hållbar utveckling*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
<http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/13/LTU-DT-0713-SE.pdf> (Hämtad 17.8.2015)
- Jäger, Siegfried & Maier, Florentine 2009: Theoretical and Methodological Aspects of Foucauldian Critical Discourse Analysis and Dispositive Analysis. I: Wodak, Ruth & Meyer, Michael (red.): *Methods of Critical Discourse Analysis*. S. 34–61. London: SAGE.
- Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise 2000: *Diskursanalys som teori och metod*. Övers. Torhell, Sven-Erik. Lund: Studentlitteratur.
- Kaikkonen, Pauli 2000: Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen

- opetuksessa. I: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (red.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. S. 49–61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen, Pauli 2004: *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (red.) 1998: *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karlsson, Anna-Malin 2011: Texters ideationella grammatik. I: Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas (red.) *Funktionell textanalys*. S. 21–38. Stockholm: Norstedts.
- Kohonen, Viljo 1998: Kielenopetus kielikasvatuksena. I: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (red.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14. S. 25–48. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kohonen, Viljo 2009: Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. I: Jaatinen, Riitta, Kohonen, Viljo & Moilanen, Pentti (red.): *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. S. 12–38. Helsinki: OKKA.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal 2001: *Hegemony & socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. (2nd ed.). London: Verso.
- Larsen, Ann Kristin 2009: *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Övers. Kärnekull, Bo och Ethel. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Larsson, Markus, Bratt, Leif & Sandahl, Johanna 2011: *Hållbar utveckling och ekonomi inom planetens gränser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lönnroth, Harry 2009: *Svenskt i Tammerfors*. Tammerfors: Tampere University Press.
- Lönnqvist, Bo 2001: Retoriken i den etniska mobiliseringen. I: Åström, Anna-Maria, Lönnqvist, Bo & Lindqvist, Yrsa (red): *Gränsfolkets barn. Finlandssvensk marginalitet och självhävande i kulturanalytiskt perspektiv*. S. 16–25. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Malmö Högskola 2014: Det KRAV-märkta barnet. Om subjektsskonstruktioner i Lärande för hållbar utveckling. Forskningsprojekt.
<http://www.mah.se/Forskning/Sok-pagaende-forskning/Det-KRAV-markta->

- barnet-Om-subjektskonstruktioner-i-Larande-for-hallbar-utveckling/ (Hämtad 4.3.2015)
- Medina, Eduardo 2013: *Från "tyst vår" till "hållbar utveckling". En kritisk diskursanalys av miljöfrågans utveckling 1962–1987*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Miljöministeriet 2013. Mitä on kestävä kehitys.
http://www.ym.fi/fi-FI/Ymparisto/Kestava_kehitys/Mita_on_kestava_kehitys
 (Hämtad 10.2.2014)
- Nationalencyklopedin 2015a: Ekologi.
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/ekologi> (Hämtad 18.8.2015)
- Nationalencyklopedin 2015b: Hållbar utveckling.
<http://www.ne.se/h%C3%A5llbar-utveckling> (Hämtad 11.3.2015)
- Natur och Miljö 2013: Grön Flagg.
http://naturochmiljo.fi/malgrupper/lorare/gron_flagg/ (Hämtad 19.3.2014)
- Nord, Andreas 2011: Att sälja smärtfritt. En kritisk analys av en reklamannons. I: Holmberg, Per, Karlsson, Anna-Malin & Nord, Andreas (red.) *Funktionell textanalys*. S. 188–203. Stockholm: Norstedts.
- Norrby, Catrin 1996: *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- OKKA 2013: Certifiering av hållbar utveckling i läroanstalterna.
<http://www.koulujaymparisto.fi/sivu.php?id=1810> (Hämtad 18.2.2014)
- Palmberg, Irmeli 1998: En terminologisk djungel. I: Palmberg, Irmeli (red.) *MILJÖPEDAGOGIK. Teori och praktik i miljöundervisning*. Publikationer från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 28. S. 9–20. Vasa: Åbo Akademi.
- Pathan, Alina, Bröckl, Marika, Oja, Laura, Ahvenharju, Sanna & Raivio Tuomas 2012: *Kansallisten kestävää kehitystä edistävien kasvatuksen ja koulutuksen strategioiden toimeenpanon arviointi*. Loppuraportti. Gaia Consulting Ab.
<http://www.ym.fi/download/noname/%7B7A0AC771-670C-48B8-B7F8-8FB0B173236F%7D/78365> (Hämtad 18.8.2015)
- Pietilä, Ilkka 2010: Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi

- aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. I: Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (red.): *Haastattelun analyysi*. S. 212–241. Tampere: Vastapaino.
- Qvarsebo, Jonas, Axelsson, Thom & Balldin, Jutta 2014: Upphöjda begrepp i svensk utbildningsdiskurs. I: Qvarsebo, Jonas, Axelsson, Thom & Balldin, Jutta (red.) *Styrningskonst på utbildningsarenan. Upphöjda begrepp i svensk utbildningsdiskurs*. S. 11–20. Lund: Studentlitteratur.
- Rajakorpi, Antti 2001: Pohdintaa ja päätelmiä. I: Rajakorpi, Antti & Salmio, Kaija (red.) *Toteutuuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa?* S. 227–255. Helsinki: Opetushallitus.
- Rudsberg, Karin 2014: *Elevers lärande i argumentativa diskussioner om hållbar utveckling*. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 4. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sandell, Klas, Öhman Johan & Östman, Leif 2003: *Miljödidaktik. Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöblom, Pia 2012: *Naturen och jag: En studie av gymnasiestuderandes förhållande till naturen ur ett miljöpedagogiskt perspektiv*. Åbo: Åbo Akademi.
- Skolverket 2002: *Hållbar utveckling i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Språklag 6.6.2003/423. <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423> (Hämtad 22.5.2014)
- Stables, Andrew & Scott, William 2002: “The Quest for Holism in Education for Sustainable Development”. I: *Environmental Education Research* 8 (1), S. 53–60. Taylor & Francis.
- Stanley, Aronowitz & Giroux, Henry A. 1991: *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Statistikcentralen 2014: Personer med främmande språk som modersmål fler än svenskspråkiga. Publicerad 24.4.2014. http://www.stat.fi/til/vamuu/2014/03/vamuu_2014_03_2014-04-24_tie_001_sv.html (Hämtad 8.5.2014)
- Svens, Maria 2008: Klassläroarstuderandes uppfattningar av hållbar utveckling i relation till skola, utbildning och egen undervisning. I: Palmberg, Irmeli & Jeronen, Eila (red.) *Harmoni eller konflikt? Forskning om miljövetenhet i skolan och*

- lärarutbildningen*. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 24. S. 43–60. Vasa: Pedagogiska fakulteten.
- Tani, Sirpa, Cantell, Hannele, Koskinen, Sanna, Nordström, Hanna & Wolff, Lili-Ann 2007: Kokonaisvaltaisuuden haaste — näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Kasvatus* 38 (3), S. 199–211. Suomen kasvatustieteellinen seura r.y.
- Uitto, Anna & Saloranta, Seppo 2012: Aineenopettajat kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttajina. I: Riisku-Norja, Helmi, Jeronen, Eila, Kurppa, Sirpa, Mikkola, Minna & Uitto, Anna (red.) *Ruoka - oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Helsingin yliopisto, Ruralia-instituutti. Julkaisuja 25. S. 77–84. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- UNESCO 2005: *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014. The DESD at a glance*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf> (Hämtad 18.8.2015)
- UvKM, Undervisnings- och kulturministeriet 2012: *Den grundläggande utbildningens framtid – riksomfattande mål och timfördelning*. Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2012:6.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi> (Hämtad 18.8.2015)
- UVM, Undervisningsministeriet 2006: *Utbildning för hållbar utveckling: Genomförande av programmet Baltic 21E samt en nationell strategi för det av FN utlysta årtiondet för utbildning för hållbar utveckling*.
 Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2006.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_9_tr06.pdf?lang=sv (Hämtad 18.8.2015)
- Valtonen, Anu 2005: Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? I: Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (red.): *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. S. 223–241. Tampere: Vastapaino.
- Vetenskapsrådet 2002: Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådet.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad 11.3.2015)

- Wolff, Lili-Ann 2004: Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. I: Cantell, Hannele (red.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. S. 18–29. Juva: PS-Kustannus.
- Wolff, Lili-Ann 2006: Kritisk pedagogik för en hållbar utveckling. I: Lisen Häggblom, Irmeli Palmberg & Kristina Ström (red.) *Från naturvetenskap och specialpedagogik till hållbar utveckling inom lärarutbildningen*. S. 127–147. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 19. Vasa: Pedagogiska fakulteten.
- Wreder, Malin 2007: Ovanliga analyser av vanliga material – Vad diskursteorin kan göra med enkäter. I: Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.) *Diskursanalys i praktiken*. S. 29–51. Malmö: Liber AB.
- Åhlberg, Mauri 2001: Ympäristökasvatuksen tulevaisuuden näkymiä: Ekopedagogiikkaa ja ekodidaktiikkaa kestävä kehityksen edistämiseksi. I: Rajakorpi, Antti & Salmio, Kaija (red.) *Toteutuuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa?* S. 327–338. Helsinki: Opetushallitus.
- Äänismaa, Pirjo 2002: *Ympäristökasvatusta kehittämässä kotitalousopettajien koulutuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 74. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Östman, Leif (red.) 2002: *Miljöpedagogisk/didaktisk forskning: En nationell och internationell kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Bilaga 1

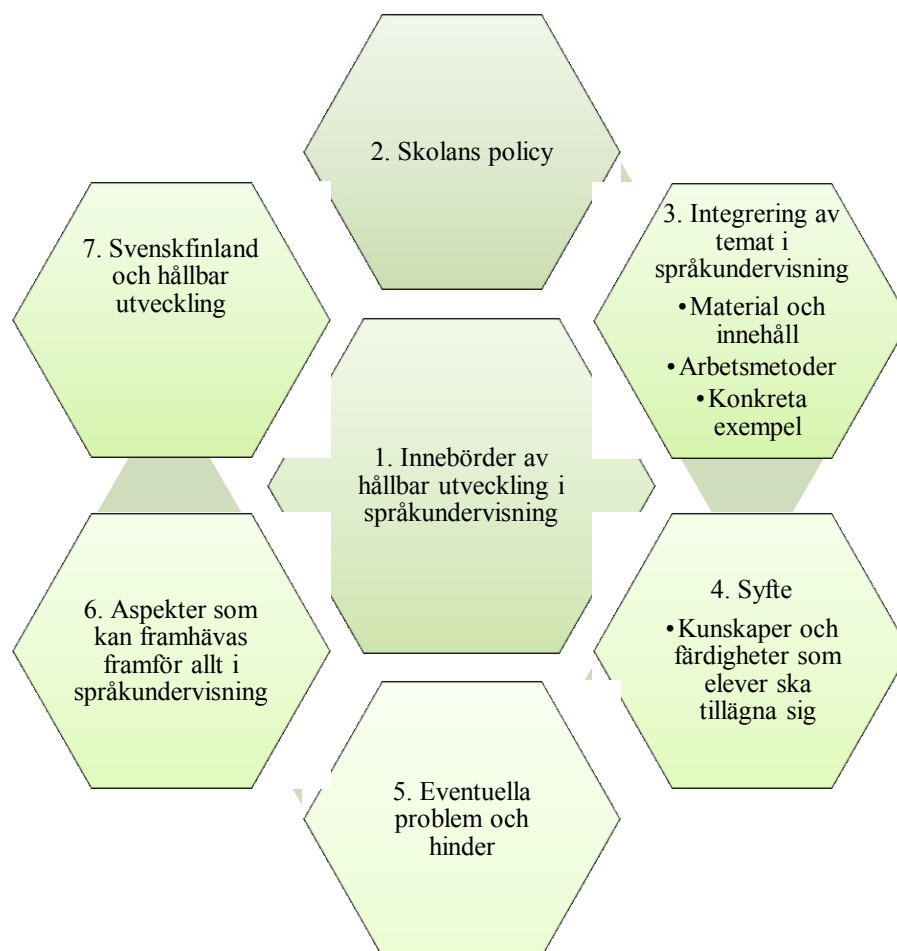
Intervjuguide

Inledning

- Presentation av undersökningen
- Samtycke till inspelning, konfidentialitet behandlas
- Presentationsrunda: Vilka ämnen och klasser undervisar lärare, hur länge har de jobbat i skolan, annat de vill berätta?

Teman

I början av intervjun definierar de intervjuade begreppet hållbar utveckling. Därefter behandlas teman 2–7.



Bilaga 2

Tabell 3 Sammanfattning av processtyper och förstadeltagare. I den första kolumnen på vänster sida finns de i kapitel 6 identifierade diskurserna och deras deldiskurser. De processer som är karaktäristiska för elever, lärare eller andra (som får rollen som förstadeltagare) i kontexter som bildar en viss diskurs presenteras i nästa tre kolumner. I samband med processtypen nämns deltagarrollen samt det verb som realiserar processen.

DISKURSER	FÖRSTADELTAGARE OCH PROCESSTYPER		
	ELEVER	LÄRARE	ANDRA
Språkundervisningsorienterad diskurs		Aktör i den materiella processen UNDERVISA	
Språkämnesorienterad läroplansdiskurs		Bärare i den attributiva rel. processen HA	<i>Läroplan</i> som bärare i den attributiva rel. processen VARA, <i>kurs</i> som utpekad i den identifierande rel. processen HETA, <i>det</i> [hållbar utveckling] som den existerande i den existentiella rel. processen KOMMA FRAM
Innehållsorienterad diskurs	Talare i den verbala processen DISKUTERA/BEHANDLA, upplevare i den mentala processen KOMMA IN	Aktör i den materiella processen ANVÄNDA/TA, upplevare i den mentala processen VÄLJA, talare i den verbala processen DISKUTERA/BEHANDLA	<i>Text</i> som bärare i den attributiva rel. processen HANDLA OM/TANGERA/VARA, den existerande i den existentiella rel. processen FINNAS
Språkhandlingsorienterad diskurs	Upplevare i den mentala processen VÄLJA/KOMMA ÖVERENS, talare i den verbala processen PRESENTERA/HÅLLA (ett tal), aktör i den materiella processen GÖRA/SAMLÄ/SKRIVA/LÄGGA IN		
Ekologisk diskurs	Aktör i den materiella processen SOPSORTERA/JOBBA/ FÖRSÖKA, talare i den verbala processen	Aktör i den materiella processen SOPSORTERA/ TA/ ANVÄNDA, talare i	<i>Uppgift</i> som utpekad i den identifierande rel. processen VARA

	DISKUTERA/ DEBATTERA/ BERÄTTA/ PRESENTERA/ PRATA, upplevare i den mentala processen TA REDA PÅ	den verbala processen DISKUTERA, upplevare i den mentala processen VÄLJA	
Kontextberoende kompletteringsdiskurs			<i>Hållbar utveckling</i> som bärare i den attributiva rel. processen HANDLA OM
Utvecklingsdiskurs		Bärare i den attributiva rel. processen HA, bärare i den attributiva re. processen BLI	<i>Texter</i> som bärare i den attributiva rel. processen BLI, <i>utveckling</i> som aktör i den materiella processen GÅR
Diskurs om individuellt ansvar	Aktör i den materiella processen SKRIVA/ PÅVERKA, upplevare i den mentala processen TYCKA/ KOMMA PÅ/ REFLEKTERA, talare i den verbala processen REDOVISA/FÖRMULERA, bärare i den attributiva rel. processen VARA		
Risikofokuserad framtidiskurs	Aktör i den materiella processen TITTA PÅ/ LÄSA/RUBBA NER/ SE TILL, upplevare i den mentala processen FUNDERA	Aktör i den materiella processen TITTA PÅ/ LÄSA / RUBBA NER/ SE TILL	<i>Miljökatastrof</i> som aktör i den materiella processen SKE, <i>miljöproblem</i> som den existerande i den existentiella rel. processen FINNAS
Språkvaldiskurs	Bärare i den attributiva rel. processen HA, upplevare i den mentala processen VÄLJA	Upplevare i den mentala processen KOMMA ÖVERENS, aktör i den materiella processen UNDERVISA/ FÅ	<i>Det/den</i> som bärare i den attributiva rel. processen VARA eller som utpekad i den identifierande rel processen VARA
Profileringsdiskurs		Bärare i den attributiva rel. processen HA/ BLI	<i>Grön flagg</i> som aktör i den materiella processen FÖRA NER, bärare i den attributiva rel. processen VARA/ BLI, <i>språket</i> som bärare i den attributiva rel. processen UTGÖRA, <i>humanekologi</i> som aktör i den materiella processen BÄRA